



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, Professora Auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, Professor Auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Professora Licenciada Débora Marise Zeferino Nobre Sequeira, Especialista
de Mérito da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Sara Sofia da Cruz Tadeu Costa
2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de
Andrade, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, sob a supervisão do Professor
Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e da Professora do Grupo Disciplinar de Educação Física:
Débora Marise Zeferino Nobre Sequeira, no ano letivo de 2014/2015

Sara Sofia da Cruz Tadeu Costa

2016

Agradecimentos

Estes 5 anos de estudo foram, sem dúvida, os melhores que eu tive ao longo da minha formação escolar e académica, não só porque tive o privilégio de estudar na faculdade e no curso que eu sempre quis desde bem cedo, onde pude conhecer professores e pessoas que me inspiraram a que cada dia fosse um momento de aprendizagem e partilha. Mas sei, também, que sem a ajuda Dele, era impossível, por isso agradeço-Te por me guiares todos os dias e por me teres dado esta oportunidade.

Aos professores orientadores Nuno Januário e Débora Sequeira, que estiveram sempre disponíveis para me transmitir os seus conhecimentos e partilhar a sua experiência. À professora Débora gostaria de deixar um agradecimento especial, pois foi quem tornou possível o estágio na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, uma vez que apostou em nós e abdicou do seu horário inicial a meio do 1º período para nos ajudar e garantir uma boa formação.

Aos vários professores da faculdade e de outras escolas que sempre estiveram disponíveis para me ajudar no estágio, em especial aos professores Abílio Lopes, Adilson Marques, João Martins e Rui Biscaia. Os vossos feedbacks foram essenciais para a minha formação.

Aos meus colegas e amigos de núcleo de estágio, David Carrilho e Iris Mauricio, pela grande paciência, pela vossa amizade durante estes anos todos, e porque sem vocês isto teria sido muito mais difícil.

Aos professores do departamento, que desde cedo nos integraram e estiveram disponíveis para partilhar as suas experiências ajudando-me no estágio. Em especial à professora Cristina de La Cerda, pela sua boa disposição, aconselhamento e disponibilidade.

À minha família, em especial aos meus pais que me proporcionaram estes 5 anos e que me colocaram o “bichinho” da Educação Física e do Desporto. Aos meus irmãos, obrigada por serem os melhores do mundo.

Aos meus amigos, que estiveram sempre presentes desde o início deste curso e que me ajudaram muito a ultrapassar as minhas dificuldades. Obrigada pela amizade e ajuda Catarina Garcia, Rubina, Bruno Silva, Ricardo Santos, Josué, Miguel Lopes, Miguel Peralta, Mara e Hugo Vicente.

Resumo

O presente relatório assume-se como uma reflexão relativa ao processo de estágio pedagógico, inserido no mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário, da Faculdade de Motricidade Humana e desenvolvido no ano letivo de 2014/2015.

O relatório tem por base as competências enunciadas no Guia de Estágio Pedagógico de 2014/2015 no qual estão explícitos os objetivos gerais e específicos relativos a quatro áreas de intervenção: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica, Área 3 - Participação na escola e Área 4 - Relação com a comunidade.

Para cada uma das áreas é apresentada uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas mesmas ao longo do ano letivo, assim como as dificuldades encontradas e as estratégias desenvolvidas para as superar e a análise crítica sobre todo o processo de formação, de forma mais ampla. Por fim, efetuei uma conclusão sobre a contribuição que o presente processo de estágio teve na minha formação enquanto futura docente da disciplina de Educação Física

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Educação Física, Escola, Dificuldades, Estratégias, Formação, Planeamento, Avaliação, Indisciplina, Desporto Escolar, Direção de Turma, Reflexão.

Abstract

This report is assumed as a reflection on the process of teaching practice, included as the main curricular unit in the master's degree in teaching physical education in elementary and high school education, at the Faculty of Human Kinetics, and developed during the academic year 2014/2015.

This internship is based on the competences listed in the Teacher Training Guide 2014/2015, in which are explicit the general and specific objectives related to four areas of intervention : Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Innovation and Educational Research (Area 2), Participation in School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4).

For each of the areas is presented a reflection, as well as the difficulties and the strategies developed to overcome them and the critical analysis of the whole training process.

Finally, I performed a conclusion on the contribution that this internship had in my own training as a future teacher of Physical Education.

Keywords: Teaching practice, Physical Education, School, Difficulties, Strategies, Formation, Planning, Evaluation, Indiscipline, School Sport, Class Director, Reflection

Índice

Introdução	1
Contextualização.....	2
O Agrupamento e a Escola.....	2
O departamento de educação física	3
Os estagiários de Educação Física.....	5
O meu plano de formação	6
A turma.....	7
Área 1: Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem.....	9
Planeamento	9
Avaliação	20
Condução	27
Horário Completo.....	35
Lecionação ao 1º ciclo	36
Área 2: Investigação e Inovação Pedagógica.....	37
Área 3: Participação na Escola	44
Desporto escolar	45
Dia da Atividade Física e Saúde.....	49
Área 4: Relações com a comunidade.....	52
Estudo de Turma	52
Acompanhamento da Direção de Turma	54
Hora de Atendimento ao Aluno	56
Conclusão	58
Referências.....	61

Abreviaturas

AI – Avaliação inicial

DE – Desporto escolar

DT – Diretor de turma

EBSAA – Escola básica e secundária Anselmo de Andrade

EE – Encarregado de educação

EF – Educação física

ESE – Estatuto socioeconómico

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

MEEFEBS – Mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário

NE – Núcleo de estágio

PAA – Plano anual de atividades

PAI – Protocolo de avaliação inicial

PAT – Plano anual de turma

PE – Plano de etapa

PEE – Projeto educativo de escola

PIA – Planos individuais dos alunos

PNEF – Plano nacional de educação física

SBV – Suporte básico de vida

UE – Unidade de ensino

URPICA - União de Reformados Pensionistas e Idosos do Concelho de Almada

Introdução

No âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Física (EF) do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa, foi elaborado o seguinte relatório que representa o culminar do ano de formação, na aprendizagem realizada na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (EBSAA).

O seguinte relatório tem como objetivo apresentar de forma sistematizada as experiências vivenciadas em cada uma das áreas, bem como as dificuldades e as estratégias implementadas para as ultrapassar.

Tendo em conta o Guia de Estágio do ano 2014/2015 existem quatro áreas que orientam a formação dos estagiários. Essas áreas estão associadas ao trabalho de um professor de educação física na escola, logo o estágio está orientado de modo a que o professor estagiário adquira competências em todos os ramos.

O seguinte relatório está dividido em três partes: uma primeira parte que tem o objetivo de dar a conhecer o contexto (escola e turma) onde foi realizado o estágio pedagógico; uma segunda parte que se refere à análise crítica de cada uma das áreas de formação, onde se irá refletir de modo a perceber quais foram as evidências positivas e as principais dificuldades sentidas bem como as estratégias foram implementadas para superar; e por fim uma terceira parte que se refere à conclusão final deste ano de formação, onde se fará uma correlação entre as quatro áreas e os contributos gerais que este estágio promoveu em mim.

Contextualização

O Agrupamento e a Escola

Todo o processo de aprendizagem tem por referência a escola, tanto para os alunos, como para os futuros professores, pois é nesta instituição que a teoria aprendida é verdadeiramente posta em prática.

Mas que Escola é esta? Que objetivos apresenta para a sua comunidade escolar? Que implicações tem nos agentes que constituem esta instituição?

Para Canário (2005), a Escola, é uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados.

Assim, sendo a escola o espaço onde, devido a posições da política educativa, os jovens passam a maior parte do seu tempo diário, é importante que, para além dos conhecimentos específicos das disciplinas do currículo escolar, sejam aprendidos um conjunto de valores de ordem social que contribuam para uma melhor formação cívica dos mesmos (Corda, 1991).

Esta cultura, está representada no projeto educativo de escola (PEE), onde se encontram os principais objetivos que a escola/Agrupamento pretende trabalhar ao longo de quatro anos, ajudando no crescimento dos alunos, tanto académico como pessoal e de acordo com um rumo educativo previamente considerado e com identidade escolar.

A escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, fica sediada no centro de Almada e pertence ao agrupamento de escolas Anselmo de Andrade. Este agrupamento, para além da EBSAA, também é constituído por mais três escolas: EB1/JI Nº1 Pragal, EB1/JI Nº1 Almada e EB1/JI Nº2 Almada, promovendo uma continuidade do currículo e, deste modo, proporcionar os devidos equilíbrios que permitam o sucesso dos alunos.

A missão do agrupamento de escolas Anselmo de Andrade define-se com o “Acolher, acompanhar e integrar para criar futuro”, elegendo como valores e princípios a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o empreendedorismo.

Os objetivos do agrupamento assentam em cinco metas que pretendem trabalhar e atingir no final dos próximos quatro anos: promover o sucesso; promover um clima favorável de aprendizagem; estimular o desenvolvimento de atividades e projetos; promover a proximidade dos encarregados de educação (EE); e melhorar os circuitos de comunicação interna. Estes objetivos estão explícitos no PEE e devem ser implementados de 2013 a 2016 pela escola.

Tendo em conta o PEE, os departamentos da escola calendarizam as suas atividades, de modo a que estas venham ao encontro dos objetivos gerais.

Este tipo de organização contribui para a criação de uma cultura escolar que vá ao encontro das necessidades locais.

A EBSAA, disponibiliza ofertas de cursos no ensino secundário tanto científico-humanísticos (ciências e tecnologias, letras e artes) como profissionais. Tem como oferta a presença de um núcleo de professores que acompanham os alunos com necessidades educativas especiais, um gabinete de psicologia, uma biblioteca, uma sala de aluno, um bar e vários espaços exteriores que permitem que os alunos possam socializar ou praticar desporto.

De salientar, que ao longo do estágio, foi possível perceber que existem dois espaços que os alunos utilizam regularmente: o campo de jogos e a zona mais central da escola, onde se encontram as entradas para os pavilhões e as zonas de convívio entre os alunos. A primeira zona era mais utilizada pelos alunos mais novos, que utilizavam este espaço para praticar desporto, e a segunda zona era mais participada pelos alunos mais velhos, enquanto espaço de convívio.

O departamento de educação física

A disciplina de educação física, juntamente com as disciplinas referentes às artes, fazem parte do departamento de expressões, que trabalham em conjunto na preparação das atividades e também na partilha das experiências educativas que podem contribuir para a melhoria do ensino.

O departamento de educação física é constituído por oito professores e três professores estagiários pertencentes ao núcleo de estágio da FMH. Nem todos os professores estão igualmente no ativo, isto é, uma das professoras faz parte da direção a tempo inteiro, e um segundo professor tem horário reduzido por também desempenhar funções na direção. Um terceiro professor apresenta funções no conselho pedagógico, e os restantes assumem funções dentro do departamento (responsável pelo desporto escolar, responsável pelas infraestruturas, responsável pelo departamento, e responsável/orientador de estágio).

O departamento trabalha de acordo com vários documentos: Plano Nacional de Educação Física (PNEF), o PEE, o regulamento interno, os conteúdos curriculares estabelecidos pelo departamento de expressões num documento elaborado pelo mesmo, e pelo Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Tendo em conta estes documentos orientadores, o departamento reúne-se no início do ano, para aferir se são necessárias modificações aos mesmos, e para planearem as atividades ao longo do ano, elaborando assim o Plano Anual de Atividades (PAA).

O PAA, é um dos documentos estruturantes no planeamento de cada um dos professores de educação física, pois é neste que constam as atividades principais desta disciplina, como por exemplo o corta-mato escolar e os torneios de diferentes modalidades, e é tendo em conta as mesmas que o professor deve planear o seu ano, a fim de trabalhar os conteúdos das atividades antes das mesmas, por exemplo: para o torneio de voleibol pode rever as regras do jogo, a disposição dos jogadores em campo e a rotação dos mesmos.

Ao longo do ano foi possível verificar que o departamento de educação física era bastante organizado e que tinha ao seu dispor vários documentos que ajudavam à lecionação dos conteúdos, desde manuais escolares, plastificados com figuras e elementos de ginástica, até a documentos elaborados pelos próprios professores, como as folhas de registo dos testes de FITNESSGRAM®. Os professores partilhavam entre si os problemas e as dificuldades das suas turmas, procurando em conjunto soluções promotoras do sucesso. As tarefas eram distribuídas pelos vários professores, por forma a se organizarem as atividades do departamento atempadamente e com rigor. Contudo, estas situações ocorriam durante os intervalos das aulas, ou via correio eletrónico, o que retirava o significado de departamento e de trabalho de grupo.

Ao longo do ano, apenas existiu uma conferência curricular inicial, o que torna o trabalho dos professores mais pessoal e individual. A elaboração de um PAI requer que no final da avaliação inicial (AI) possa existir uma segunda conferência curricular para se cruzarem dados e procurar estratégias e objetivos anuais para cada ano de escolaridade.

Esta situação de não existir uma reunião após a AI, tende a prejudicar o planeamento das aulas de acordo com aquilo que são as necessidades dos alunos e pode prejudicar a escola e os futuros alunos naquilo que são as necessidades de intervenção (Carvalho, 1994), pois o trabalho em grupo promove a partilha de experiências e de casos que podem ser resolvidos em conjunto.

O departamento já apresentava um documento (Planificação anual dos conteúdos curriculares do ensino básico e secundário) com os objetivos formalizados de modo que cada aluno atingisse no final do ano de escolaridade, contudo era um documento muito geral, que não dividia os objetivos pelo nível dos alunos, acabando este por ficar ao critério de cada um dos professores.

Apesar de existirem poucas reuniões, para além das finais de período, percebia que o grupo apresentava uma boa dinâmica, com professores sempre disponíveis para colaborar.

O departamento de educação física apresentava a oferta de Desporto Escolar (DE). Este tem como missão proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Direção-Geral da Educação, 2013).

Na EBSAA existiram, no ano letivo de 2014/2015, cinco núcleos de DE: andebol (infantis B masculino), badminton (todos os escalões e sexo), basquetebol (iniciados masculino), futsal (infantis B masculino) e voleibol (infantis B e juniores feminino). Os treinos ocorriam na sua maioria à hora do almoço, levando por vezes a que ocorressem dois treinos, de modalidades diferentes ao mesmo tempo, dificultando a gestão dos espaços. O facto de os treinos serem à hora do almoço deve-se ao horário dos professores e das turmas, isto é, ao longo de todo o dia os espaços destinados para a disciplina de educação física eram utilizados, à exceção da hora do almoço.

Este problema colocava em causa a participação no DE na EBSAA, uma vez que ao se construírem os horários no início do ano, não se tem em consideração esta atividade.

Os estagiários de Educação Física

O núcleo de estágio (NE) da EBSAA do ano letivo 2014/2015 foi composto por três estagiários da Faculdade de Motricidade Humana. O nosso núcleo já apresentava rotinas de trabalho bem estabelecidas, uma vez que trabalhamos juntos desde o 2º ano de licenciatura.

Somos um grupo caracterizado pelo espírito de entreajuda, por sermos organizados e trabalharmos com o máximo rigor.

O facto de nos conhecermos bem, também facilitou a partilha das dificuldades que tivemos ao longo do ano, pois em conjunto procurávamos sempre soluções.

Cada pessoa no grupo tinha um papel diferente, e desta forma permitiu-nos trabalhar em conjunto ao longo do ano, pois definíamos tarefas e cada um ficava responsabilizado pela sua parte, sendo que quando juntávamos as informações, todos tinham uma análise crítica sobre o trabalho dos colegas.

No início do ano, tivemos a possibilidade de escolher as turmas com as quais íamos trabalhar, bem como o núcleo de DE que gostaríamos de acompanhar.

Eu e a minha colega ficámos, cada uma, com uma turma de 9º ano, e o nosso colega com uma turma de 12º. As turmas eram bastante diferentes, logo os desafios eram mais apelativos e a partilha de experiências era constante dentro do núcleo. Eu e a minha colega, tínhamos objetivos mais relacionados com o controlo da turma e a organização das aulas (devido ao número reduzido das mesmas), o nosso colega, devido ao número reduzido de alunos e a um maior número de aulas, tinha objetivos mais relacionados com a motivação dos alunos tanto no desenrolar da aula como na organização da mesma de modo a cativar a turma.

Relativamente à escolha do núcleo de DE, o grupo teve sempre como objetivo escolher uma modalidade com a qual se sentisse menos à vontade e que fosse compatível

com o seu horário. Eu escolhi a modalidade de andebol, a minha colega a de voleibol e o meu colega a de badminton.

Ao longo do ano fomos sempre partilhando as nossas vivências no treino, os exercícios que eram feitos, para depois ser possível replicar alguns deles nas nossas turmas, e sempre que possível também assistíamos e ajudávamo-nos nos treinos para assim também podermos ter contacto com outras modalidades.

O ano foi acompanhado tanto por um orientador de faculdade, que periodicamente realizava visitas à escola para assistir às nossas aulas, a fim de debatermos as nossas dificuldades e formas de as ultrapassar, e também nos visitava para poder acompanhar o nosso plano de formação e todas as tarefas que estão subjacentes ao ano de estágio.

Para além do orientador de faculdade, também tínhamos de forma mais regular um orientador de escola, que nos acompanhava todos os dias e assistia às nossas aulas. Inicialmente começámos com um orientador, mas por motivos profissionais não foi possível continuar a acompanhar o nosso núcleo. Assim sendo, em novembro tivemos duas semanas sem um acompanhamento regular de um orientador de escola, o que provocou alguma instabilidade organizacional na produção do trabalho protocolizada da nossa parte. Na 3ª semana, uma das professoras do departamento teve a amabilidade de começar a acompanhar-nos, o que foi bastante gratificante, pois no início de um processo de estágio é essencial termos um professor que nos possa auxiliar.

Tivemos um período de nova adaptação ao tipo de trabalho da orientadora que era bastante similar ao nosso, isto é, organização, empenho e coerência. Sempre foi uma professora presente, analisava criticamente as nossas aulas/documentos e em conjunto conseguimos ultrapassar as dificuldades que tínhamos.

O meu plano de formação

No início do ano de estágio foi elaborado um plano anual que continha os objetivos do estágio, as atividades que iria realizar para cumprir com esses objetivos, constrangimentos que previa que iria ter para concretizar esses objetivos e as estratégias que iria utilizar para as colmatar.

Este planeamento foi realizado para cada um dos objetivos presente no guia de estágio 2014/2015, e foi calendarizado, definindo em que fase é que os mesmos deveriam estar colmatados.

Relativamente à área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), as minhas principais dificuldades centravam-se no planeamento das etapas e unidades de ensino, pois ao longo do meu percurso académico nunca tinha tido a oportunidade de elaborar estes documentos, mas sim de os analisar criticamente.

Ao nível da condução, e tendo em conta a minha experiência na leção de aulas na faculdade (Pedagogia do Desporto e Educação Física I e II), sentia mais dificuldades na instrução da aula. O meu discurso por vezes era demasiado longo e confuso, o que levava a que os alunos se dispersassem dos pontos-chave da aula/exercício.

Na área da avaliação, a minha maior dificuldade prendia-se no registo da avaliação inicial, porque não conhecia os alunos nem os seus nomes, tinha várias matérias para avaliar num curto espaço de tempo, e vários alunos para observar.

Na área 2 (Inovação e Investigação Pedagógica), a principal dificuldade estava na escolha do tema. O grupo queria trabalhar um tema que fosse pertinente, mas ao mesmo tempo que trouxesse contributos para a escola.

Para além do tema, também tinha algumas dificuldades na pesquisa de um instrumento que fosse válido para a nossa pesquisa, e uma vez que o tema era bastante específico para a escola, poderia trazer complicações na escolha do instrumento, isto é, que o mesmo não existisse ou tivesse as características necessárias para ser aplicado na escola.

Para a área 3 (Participação na escola), foram apontadas como dificuldades o facto de eu não conhecer (em termos de treino) a modalidade escolhida, de existirem muitas ofertas de DE para os mesmos escalões, levando a que alguns alunos pudessem desistir para frequentar outra modalidade, daí que o fator motivacional nos meus treinos teria que ter um peso maior na organização dos mesmos.

Por fim, na área 4 (Relação com a comunidade) apresentava dificuldades no desempenho das funções de diretor de turma (DT), pois era a única área que nunca tinha sido trabalhada durante o 1º ano de mestrado, daí que tivesse que ter mais atenção para perceber quais as funções do diretor de turma na escola e na respetiva turma, como funcionava o sistema de gestão de faltas e o dossiê de turma, e também como é que o mesmo teria que organizar as suas aulas para ter tempo de lecionar os conteúdos da sua disciplina e ao mesmo tempo resolver os problemas da turma.

A turma

A minha turma de 9º ano era constituída por 19 alunos, dos quais 13 (68%) eram do sexo feminino e 6 (32%) eram do sexo masculino, sendo todos de nacionalidade portuguesa. As idades da turma variavam entre 14 e 17 anos, e caracterizava-se por ser apresentar vários alunos que tinham reprovado no ano anterior (4 alunos), que tinham vindo de outras turmas (4 alunos) ou de outras escolas (3 alunos).

Na turma existiam dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), um com dislexia ao nível da escrita e que estava diagnosticado com deficit de concentração. E uma aluna diagnosticada com hiperatividade e problemas de instabilidade afetivo-emocional.

Ambos os casos não comprometiam as necessárias competências físicas para o desenvolvimento na área da educação física, apenas tinham apoio pedagógico acrescido a português, matemática e inglês.

A turma apresentava alguns alunos com problemas de saúde ao nível da função respiratória: três alunas, que após esforços muito intensos, tinham princípios de sintomas asmáticos, e uma outra aluna que apresentava problemas de deficit de glicémia com baixa de plaquetas e de glóbulos brancos. Para estes alunos foram feitas adaptações em aula para não colocar em risco a sua integridade física.

Foi aplicado um questionário na primeira aula do ano de modo a caracterizar a turma na dimensão académica, dimensão desportiva e no seu quotidiano.

Resumidamente apurou-se que:

- Os alunos consideravam que frequentavam a frequência da escola por obrigação e/ou porque queriam prosseguir estudos e ter um “trabalho bom”.
- A turma tinha como disciplina favorita o inglês (7 alunos),
- Todos gostavam da disciplina de educação física (apenas duas referiram que não gostavam de certas matérias), que as suas matérias favoritas eram o futebol (8 alunos), basquetebol (6 alunos) e o badminton (6 alunos). Em relação às matérias que menos gostavam, as respostas foram diversificadas sendo que quatro alunos responderam andebol e três voleibol.
- Em termos de projeções futuras em relação à sua formação académica, a maior parte da turma não sabia que curso escolher para o próximo ano (7 alunos) nem que profissão queria exercer (6 alunos).
- A maior parte da turma não tinha nenhuma cultura desportiva (11 alunos), isto é, não praticavam ou nunca tinham praticado nenhum desporto fora do âmbito escolar.
- Nove alunos nunca tinham participado no desporto escolar e sete dos que já tinham participado frequentaram as modalidades de basquetebol, futebol e badminton (o que pode ter influenciado as suas preferências de matérias).
- Relativamente ao dia-a-dia dos alunos, a maioria deslocava-se a pé para a escola, isto provavelmente pela localização da mesma numa zona central de Almada e urbanizada.
- A maior parte da turma dormia 8h por dia, o que era positivo para o seu aproveitamento escolar.
- Na sua maioria, os Encarregados de Educação não tinham um papel ativo relativamente ao acompanhamento dos trabalhos de casa dos alunos. Tendo em conta a média de classificações dos alunos no ano passado (3,625) estava

perante uma turma em que a sua maioria tinha aproveitamento positivo à disciplina, o que revelava que era uma turma de nível médio e que era preciso estar atenta para perceber quais os alunos com maiores carências físico-motoras.

Ao longo do ano vim a constatar, devido à minha participação na direção de turma, que os pais eram pouco presentes na vida académica dos filhos.

Foi notório, durante a avaliação inicial que os alunos apresentavam falta de regras e rotinas, o que condicionou o planeamento do ano em termos de gestão. Que a maior parte dos alunos apresentava falta de empenho principalmente nas matérias que não gostavam.

Também se pôde verificar que os alunos tinham uma boa relação entre si, apesar de por vezes se excederem com os comentários que faziam sobre os seus colegas, levando a alguns comportamentos de indisciplina.

Área 1: Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem

O processo de estágio ocorre durante um ano letivo, de modo a que se possam trabalhar, avaliar e consolidar os objetivos das quatro áreas que fazem parte do currículo do estagiário.

A área 1 do estágio, é uma das áreas mais importantes e estruturantes na formação do professor estagiário. É nesta fase, que são trabalhados os aspetos mais práticos da tarefa do professor em educação física, isto é, o planeamento, a avaliação inicial, formativa e sumativa, e a condução do processo ensino-aprendizagem.

Durante este fundamental e formal momento, o professor estagiário é confrontado com vários objetivos que são discutidos com o professor orientador, de modo a se atingir as competências essenciais de um professor, a fim de construir o seu perfil enquanto futuro profissional do ensino.

Esta foi a área a que dei mais prioridade, por ser aquela que me iria colocar em situações para as quais teria que responder com rigor e prontidão.

Planeamento

O currículo de educação física apresenta três níveis de hierarquia com diferentes constituintes e responsabilidades: 1. Macro, que onde se encontra o ministério da educação sendo este o detentor da responsabilidade de escolher os objetivos nacionais para a educação física, fazendo parte do mesmo o currículo nacional e os programas nacionais de educação física; 2. Meso, ao qual pertence a escola (Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Escola) e o departamento de educação física (Projeto de Educação Física); 3. Micro, no qual pertencem o professor de educação física e a turma, constituídos pelo plano

anual de turma (PAT), o plano de etapa (PE), o plano de unidade de ensino (UE) e o plano de aula.

Estes níveis apresentam uma grande importância para todo o processo de planeamento, pois é com base nos planos nacionais e nos projetos da escola e do departamento de educação física, que são elaborados os documentos de planeamento para as diferentes turmas.

O PAT é o documento de planeamento mais importante pois é aquele que guia todo o trabalho a realizar com a turma, espelha as principais características e particularidades dos alunos, expressa os níveis de diagnóstico e prognósticos, bem como os objetivos a atingir, as principais estratégias a utilizar para encarar todo o ano letivo e ainda as matérias prioritárias (Jacinto, Comédias, Mira, e Carvalho, 2001).

A sua elaboração baseia-se nos resultados obtidos na avaliação inicial, nas linhas orientadoras do plano curricular de educação física, elaborado tendo em conta o PNEF, e ainda, os recursos humanos, temporais e materiais de que a turma dispõe.

Assim sendo, a primeira tarefa de planeamento foi elaborar o plano de 1ª etapa que correspondeu ao período de avaliação inicial. Este planeamento para além de ter tido em conta os recursos materiais, espaciais e temporais, ainda contemplou uma segunda calendarização para que no caso de existirem condições atmosféricas adversas que impossibilitassem a lecionação das matérias no exterior, estivesse antecipadamente programado um plano alternativo para colmatar esses imprevistos.

Para realizar a avaliação inicial, foi necessário conhecer o PAI, construído pelos professores do departamento de educação física, no qual constavam as situações que deveriam ser diagnosticadas e as fichas de registo das competências a observar. Este documento foi alvo de análise pelo núcleo de estágio, a fim de saber se eram necessários ajustamentos ao mesmo. O grupo considerou que não era necessário, mas em reflexões posteriores e tendo em conta os dados que obtivemos considerámos que algumas matérias deveriam ter tido reformulações, como por exemplo a dança, onde os alunos não deveriam ser avaliados pois ano após anos esta matéria muda, não tendo continuidade nem repercussões para os anos seguintes.

Relativamente ao planeamento deste período, considerei que era necessário conhecer a dinâmica da turma para assim adequar a organização das minhas aulas, deste modo a primeira aula da avaliação inicial (45 minutos) foi destinada apenas para uma matéria onde me sentisse à vontade (basquetebol). Assim poderia avaliar os alunos mais facilmente e perceber que rotinas é que já estavam adquiridas, qual a sua predisposição para a prática e assim conseguir caracterizar a turma. Após esta aula consegui programar as seguintes de

maneira a que fossem politemáticas a fim de conseguir avaliar todas as matérias presentes no protocolo de avaliação inicial.

Outra estratégia que implementei foi modificar, em parte, as situações de avaliação, não as tornando em exercícios demasiado sintéticos e fora do contexto do jogo formal, mas que me permitissem averiguar se os alunos tinham adquirido competências como a coordenação motora, resistência ou velocidade.

Neste objetivo tive algumas falhas ao nível da avaliação das matérias, pois apenas avalei as que faziam parte do protocolo de avaliação inicial não tendo em conta todas as matérias que fazem parte do currículo do 9º ano, prejudicando a diferenciação do ensino e a inclusão de todos os alunos na prática dessas matérias, estando estes dois princípios pedagógicos inerentes à definição de educação física escolar (Bom et al., 1990).

Outra situação que deveria ter tido em conta foi a avaliação inicial da área da aptidão física e dos conhecimentos, mas por duas razões não as realizei. A primeira justificação refere-se a razões temporais, uma vez que foram apenas destinadas 4 semanas (12 aulas) para o período de avaliação. Como não conhecia a turma, e tinha várias matérias para avaliar bem como trabalhar algumas regras e implementar rotinas, sentia grandes dificuldades se tivesse que avaliar cada um dos alunos na área da aptidão física.

A estratégia utilizada, foi procurar em cada uma das aulas, um momento em que fosse possível realizar um exercício de condição física (resistência, força, velocidade e flexibilidade) e no geral avaliar a turma e registar os alunos críticos.

A segunda justificação, prende-se com o facto de os alunos terem vindo de um período de férias, onde para a maioria era reflexo de paragem na atividade física, logo na avaliação inicial não iria transparecer as reais competências dos alunos.

Para a área dos conhecimentos, deveria ter realizado uma ficha prognóstica onde estivessem presentes os objetivos que os alunos deveriam adquirir no ano letivo, presentes no plano curricular do departamento de educação física, tais como perguntas sobre os sistemas do corpo humano e as implicações da prática de atividade física para o desenvolvimento dos mesmos.

Após a avaliação inicial, defini os níveis iniciais e prognostiquei os níveis finais de cada aluno em todas as matérias, e também defini os grupos de nível, onde os alunos foram agrupados por níveis de competência. Após esta fase, realizei a calendarização anual das matérias que iria abordar tendo em conta o número de aulas, o *roulement*, e os restantes recursos da escola. Também foram estipulados os objetivos finais para cada um dos níveis tendo em conta o PNEF e o plano curricular do departamento de educação física.

Para além dos objetivos por níveis, a avaliação inicial também me permitiu conhecer melhor os alunos, e desta forma perceber quais eram os seus ritmos de aprendizagem. Estes

ritmos são importantes para permitir ao professor selecionar e aplicar processos distintos consoante as possibilidades dos alunos.

Assim sendo e tendo em conta a minha turma, percebi que tinha dois grupos de alunos: os que eram empenhados e estavam motivados para melhorar as suas competências, e um segundo grupo que apresentava alunos que não se interessavam pela disciplina, ou que não gostavam de certas matérias e por isso acabavam por se desinteressar.

Tendo em conta os fatores e princípios que advêm da construção dos planos, comecei por perceber quais as motivações iniciais dos alunos e com essa informação adequiei o meu planeamento, isto é, tentei planear as aulas para que estes estivessem mais motivados e assim permitisse uma melhor evolução.

O PAT é um documento que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma. O plano é constituído pelo programa definido, em concreto, para essa turma, de acordo com o plano plurianual. Nele se definem os objetivos para esse ano e se operacionalizam os modos de os alcançar (Rosado, 2003).

Após a avaliação inicial, todo o processo de planeamento anual teve uma evolução positiva, isto é, comecei o ano com algumas falhas e atrasos no planeamento, que ficaram colmatados e solucionados no fim do 1º período, para que no 2º período, e todas as etapas subsequentes a este, não ficassem prejudicadas.

Esta situação ocorreu por falta de organização e in experiência minha. Contudo, não prejudicou a turma e fez com que eu pudesse refletir mais sobre as decisões de ensino, e aquilo que mudaria no meu estágio.

Penso que poderia ter começado o meu ano letivo com uma melhor preparação, isto é, antes de começar o estágio poderia ter lido de uma forma mais aprofundada o PNEF, para perceber quais eram as minhas qualidades e como as poderia melhorar, bem como as minhas dificuldades e que estratégias poderia utilizar para as colmatar.

Com a recolha dos dados da AI, não só das áreas de avaliação mas também das características da turma, construí o PAT, onde apresentei os dados iniciais da turma salientando as suas principais dificuldades, construí os grupos de nível, estipulei os objetivos anuais na área das atividades físicas, aptidão física, conhecimentos e atitudes/competências sociais. Esta última, fazia parte do sistema de avaliação da escola como estratégia para o combate à indisciplina (objetivo presente no PEE), e deste modo tinha que constar como componente avaliativa.

Para além dos objetivos, também constou o planeamento anual, onde tive em conta os recursos da escola, as motivações, as qualidades e as dificuldades da turma para que o

trabalho fosse realizado num ambiente positivo e que os alunos atingissem pelo menos o nível introdutório a todas as matérias.

Na área das atividades físicas e desportivas, as grandes dificuldades da turma centravam-se na dança (social e tradicional), na ginástica (solo e aparelhos), no salto em altura, voleibol, badminton e corrida de barreiras. Logo, o planeamento teve em consideração estes dados, e foram estipuladas mais aulas para estas matérias.

Nesta área de avaliação, existiam oito alunos entre o nível não introdutório e o nível introdutório, o que era bastante preocupante. Contudo, e pelo que tinha observado nas aulas, constatei que três dos alunos com algum empenho nas aulas poderiam melhorar facilmente aquele cenário.

Na área da aptidão física, os resultados da avaliação inicial tinham sido positivos, sendo que as principais dificuldades da turma centravam-se na resistência aeróbia, na extensão dos braços e na flexibilidade dos membros inferiores. Para melhorar a condição física dos alunos, foi implementado o programa “Mantém-te ativo” que tinha como objetivo trabalhar em todas as aulas uma ou mais capacidades físicas.

Foram estipulados alguns objetivos intermédios ao nível da resistência aeróbia, para que os alunos pudessem participar com êxito no corta-mato escolar e para que no final do ano os resultados do teste de resistência do FITNESSGRAM® fossem mais positivos e espelhassem um real desenvolvimento dos alunos.

Este trabalho também foi individualizado após a primeira avaliação dos alunos, que ocorreu no final do 1º período, de modo a que se pudesse trabalhar de uma forma fundamentada para a evolução dos alunos.

Esta individualização deveria ter ocorrido desde o início do ano, mas como esta área não foi avaliada durante o período de avaliação inicial não existia informação fundamentada. Contudo, e para não prejudicar os alunos antes de ter os dados reais, fiz adaptações ao longo das aulas para os alunos que notoriamente tinham mais dificuldades, e também para aqueles que tinham melhor condição física, não colocando assim em risco o seu desenvolvimento.

No final do ano, foi possível verificar que os alunos melhoraram consideravelmente as suas capacidades, principalmente no teste dos abdominais onde todos ficaram acima da zona saudável de aptidão física.

A área dos conhecimentos foi avaliada no final do 1º período, onde os alunos realizaram um trabalho que consistia em responder a questões relacionadas com os sistemas do corpo humano (locomotor, cardiovascular, respiratório e nervoso).

Constatei que as principais dificuldades de cada grupo eram no sistema respiratório e nervoso. Assim, no 2º período, comecei por realizar questionamento dirigido aos alunos, para perceber em que objetivos específicos se encontravam as dúvidas dos alunos, e assim ajudar

e acompanhá-los no estudo para o teste que se realizou no final desse mesmo período, através da realização de exposições teóricas relativas aos temas e também na construção de um documento de apoio ao estudo.

Os resultados do teste foram todos positivos, à exceção de um aluno, que obteve uma classificação negativa. Contudo, revelava bons conhecimentos nesta matéria e até bom aproveitamento noutras disciplinas, como era referido nos conselhos de turma. Assim sendo, decidi falar com o aluno, para perceber o que o tinha levado a ter aquela classificação e ele referiu que tinha sido falta de atenção ao ler as perguntas, pois queria terminar o teste rapidamente. Aconselhei-o a ter mais atenção aquando da realização deste tipo de avaliação, pois poderia prejudicar o seu desenvolvimento, não só na minha disciplina como nas restantes.

Em todos os períodos decidi diversificar o instrumento e a forma como avaliava os alunos nesta área. Deste modo, no final do ano os alunos elaboraram um trabalho de pesquisa acerca de uma organização desportiva à sua escolha, onde posteriormente tiveram que apresentar à turma.

Através das minhas autoscopias, refleti sobre este momento de planeamento, pois constatei que os trabalhos dos alunos tinham sido satisfatórios, mas com um melhor acompanhamento da minha parte, os mesmos poderiam ter realizado apresentações mais fundamentadas, isto é, deveria ter planeado mais momentos para a avaliação formativa, e não apenas a última semana para a avaliação sumativa, a fim de realizar um primeiro controlo da qualidade dos trabalhos dos alunos, realizando comentários aos mesmos para estes corrigirem, valorizarem e aprenderem mais com este tipo de trabalho, pois Segundo Ferreira (2007) a avaliação formativa possibilita não só a ação reguladora do professor, mas também o envolvimento e a interação do aluno no processo avaliativo.

Por último, a área das atitudes/ competências sociais, era aquela onde estava mais apreensiva para o planeamento pois durante a minha formação académica sempre foi referido que esta área estava inerente às restantes áreas, isto é, se um aluno não está com atenção, não se empenha, não ajuda os colegas, nunca poderá ter sucesso nesta disciplina, pois este tipo de valores são bastante importantes no desporto.

Segundo Araújo (2007) o facto de estas atitudes serem avaliadas dentro de cada matéria torna desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação final, ou seja, se essas atitudes já foram avaliadas e contribuíram para a determinação do nível da matéria que cada aluno conseguiu atingir, é incorreto voltar a contar com elas em outro momento da avaliação.

A minha turma tinha muita falta de regras, rotinas e motivação para as aulas, algo que foi bastante perceptível durante o período de avaliação inicial, pois os alunos demoravam muito

tempo a realizar tarefas simples como organizarem-se em linha para começar um exercício. Assim, e tendo em conta os objetivos expressos pelo departamento de educação física, foram definidos 5 objetivos (1. respeita e preserva o material, 2. respeita as regras determinadas pelo professor, 3. respeita o professor e colegas, 4. empenha-se nas tarefas da aula, 5. entrega os trabalhos na data estipulada) que eram avaliados no final de cada uma das unidades de ensino, tendo em conta os meus registos após aula das situações mais relevantes de cada aluno.

O PAT foi alvo de reformulações até ao final do 1º período, para que assim se pudesse começar o 2º período e continuar a 2ª etapa de forma objetiva e orientada. Contudo, ao longo do ano também foram ajustados alguns objetivos, reformuladas algumas aulas e implementadas outras estratégias principalmente motivacionais, nos planeamentos subjacentes ao PAT, como os planos de etapa, unidade de ensino e de aula, uma vez que são os níveis de planeamento mais próximos dos alunos e onde eu facilmente conseguia modificar. As reflexões foram bastante importantes para estas tomadas de decisão, pois era com base nas mesmas que eu também modificava o planeamento para conseguir trabalhar as minhas dificuldades.

As principais dificuldades que senti na elaboração do PAT foi a definição dos objetivos para cada matéria, uma vez que primeiramente o núcleo tinha sido orientado para os escolher através do PNEF, o que estava a ser uma tarefa difícil, por ter dúvidas se poderiam ser demasiado ambiciosos para a turma. Depois, quando nos foi disponibilizado o plano curricular do departamento de educação física, a tarefa tornou-se mais facilitadora, isto porque os objetivos para cada ano já estavam delineados havendo apenas que definir quais os que eram do nível introdutório, elementar e avançado.

Outra das dificuldades que senti na concretização deste planeamento foi a distribuição das matérias e das restantes áreas de avaliação pelo ano letivo, tendo em conta tantos fatores como a turma, os espaços, as dificuldades, as matérias prioritárias e o PAA. Esta situação levou-me a refletir mais sobre o planeamento para a minha turma, e quais as melhores opções para que os alunos tivessem sucesso.

A autoscopia é uma atividade de análise e reflexão individual sobre um determinado assunto ou episódio da formação, que pode ir da clarificação do problema que dá origem ao processo de formação até à consciencialização de sentimentos e ideias referentes ao conteúdo ou processo de formação, passando pela análise e avaliação individual dos dados de registo sobre a prática de formação (Onofre, 1996).

Foi com base nas autoscopias que eu refleti e analisei cada uma das minhas prestações em aula. As modificações efetuadas ao nível do planeamento referiram-se a ajustamentos que efetuei sobre o número de aulas que dediquei a algumas matérias

prioritárias, pois verifiquei que os alunos necessitavam de mais tempo em prática por forma a trabalhar esses conteúdos.

Outra das modificações do plano anual de turma, referiram-se ao planeamento das matérias que os alunos menos gostavam em conjunto com as que mais gostavam, para elevar os níveis de motivação e o empenho dos alunos nas aulas.

Foi através das reflexões individuais e conjuntas que consegui planear de modo a ser valorizado o trabalho dos alunos e o seu desenvolvimento.

Para além do PAT, existem três planeamentos posteriores que tornam esta intervenção em aula mais específica e mais próximo dos objetivos para cada uma das aulas. Estes três documentos são o plano de etapa, o plano de unidade de ensino e o plano de aula.

Ao longo do ano foram vários os momentos onde refleti sobre as opções que tomei na planificação, não só porque era a área onde registava maiores dificuldades, mas em contraponto reunia maiores expectativas nas dinâmicas organizacionais.

Os balanços que efetuei em cada final de período, bem como os que foram realizados no final de cada aula, unidade de ensino e etapa, ajudaram-me a refletir sobre as minhas decisões, e sobre o facto de que estava a realizar um estágio que me permitia adquirir competências e rotinas de trabalho, não apenas para uma turma, mas considerando um universo alargado a 5 ou mais turmas, com características multifacetadas, com facilitadores e constrangimentos diversos e com objetivos no processo ensino-aprendizagem muito próprios.

No início, a planificação que formalizei verifiquei ser muito extensa, com alguma informação repetida, por exemplo: no plano de etapa estavam os objetivos gerais e específicos, e nos planos de unidade de ensino voltavam a aparecer os mesmos objetivos.

Os planos de aula, tinham informação diversificada, muito detalhada e com um conjunto descritivo dos exercícios que conjuntamente tornavam pouco prático a sua utilização para o efeito desejado.

Após reflexão, considerei que este tipo de planeamento seria impossível na sua eficácia para um professor com a distribuição do serviço letivo alargado a várias turmas, pois para além de ocupar muito tempo na formulação dos documentos, eram demasiado extensos e difíceis de manusear.

Assim sendo, a interrupção letiva para as férias de Natal foi organizada de modo a dedicar o meu tempo a planear a 2ª etapa de formação. No que se refere ao planeamento, decidi sintetizar os documentos que havia elaborado (planos de etapa e de unidade de ensino), e torná-los mais práticos, aproximando-os dos documentos padrão.

Deste modo, a base dos meus documentos foi reformulada. Os planos de etapa começaram a conter apenas a informação geral dos meses de trabalho seguintes, os

objetivos específicos para cada uma das áreas de avaliação (algo que não tinha realizado na etapa anterior), a calendarização geral das áreas de avaliação e os objetivos gerais das duas formas de avaliação (formativa e sumativa).

Relativamente aos planos de unidade de ensino, estes assumiram um papel mais ativo no meu planeamento, sendo a ferramenta de trabalho que utilizei frequentemente, ficando os planos de aula como documentos orientadores para a leção.

Assim sendo as unidades de ensino foram modificadas para documentos mais simples e que apresentassem especificamente os conteúdos que iam ser trabalhados, de cada área de avaliação, para cada aluno (individualização dos objetivos), na semana específica e no dia estipulado. Isto é, no início de cada unidade de ensino todas as aulas estavam programadas, organizadas e esquematizadas, servindo o plano de aula como “guia orientador” e como ferramenta para eu rever os conteúdos que ia lecionar em cada sessão. Foi uma estratégia que utilizei para tornar o meu trabalho mais organizado e assim poder dar mais atenção a outros aspetos do meu estágio.

Uma das principais dificuldades sentidas foi a individualização dos objetivos pelos alunos e a sua aplicação em aula e de acordo com os exercícios propostos.

Esta situação foi ultrapassada através da construção do anexo técnico que apresentava um conjunto de exercícios que me permitia modificar as situações de aprendizagem no decorrer das aulas, caso o exercício proposto não estivesse a ir ao encontro do objetivo, isto é, modificava-se o planeamento inicialmente proposto para melhorar as competências dos alunos e elevar os níveis de sucesso. Este anexo técnico estava presente em cada uma das unidades de ensino, com exercícios dirigidos para os alunos do nível introdutório ao avançado.

Um dos erros que tinha efetuado no início do ano e no momento da elaboração dos planos de etapa e nos planos de unidade de ensino, foi o facto de não ter planificado a área da aptidão física e a dos conhecimentos. Relativamente à primeira, e para colmatar esta falha, foi planeada com objetivos específicos no plano de etapa e diferenciada para cada aluno nas unidades de ensino.

Para além da diferenciação foi proposto à turma que realizassem exercícios para melhoria da aptidão física em contexto pós-aula. Foi distribuído por cada aluno um conjunto de exercícios que foram abordados em aula e que os mesmos podiam realizar de forma autónoma.

O aspeto negativo desta estratégia era o facto de não existir controlo sobre a prática e assim levar a que estes não efetuassem o trabalho proposto ou o efetuassem com erros.

Por outro lado, existiam aspetos positivos como o de permitir que os alunos tivessem uma ferramenta de trabalho e que elevasse o tempo dedicado à prática de atividade física.

Ajudava a potenciar as relações interpessoais na turma, pois os alunos podiam realizar os exercícios em conjunto, partilhar resultados entre si e levar ao desenvolvimento das capacidades físicas que são avaliadas nos testes FITNESSGRAM®, melhorando os seus resultados nesta estrutura técnica.

Relativamente à área dos conhecimentos, também comecei a distribuir os objetivos pelas unidades de ensino, rentabilizando o tempo de aula, para também dedicar algum a esta área e fazer com que os alunos tivessem um aproveitamento melhor que o que acontecera no 1º período.

Como o trabalho de grupo em núcleo de estágio faz parte de um dos objetivos do estágio pedagógico, e tendo em conta que uma das minhas colegas tinha o mesmo ano letivo que eu (9º ano), estabelecemos algumas divisões de trabalho para a área dos conhecimentos, principalmente na formulação dos testes de conhecimentos, dos textos de apoios para os alunos estudarem e nos conteúdos que foram expostos oralmente em aula.

Nas tarefas que me competiam (realização do teste) não senti grandes dificuldades, pois já tinha efetuado um documento parecido numa das disciplinas da faculdade, e com base nessa experiência construí o teste de conhecimentos. Desta vez, e ao contrário do que acontecera com o primeiro trabalho de grupo, onde não tinha dados sobre a turma e foram feitas perguntas sobre a temática em questão, tive em conta os dados obtidos pelas duas turmas, principalmente as suas dificuldades, e contruído um documento com maior rigor igual ao procedimento da minha colega de intervenção no estágio.

Todos estes momentos foram acompanhados por exposições teóricas. Senti alguma dificuldade, principalmente quando eram expostos conteúdos mais complexos, isto porque na faculdade os termos técnicos que nos foram ensinados não podiam ser utilizados na íntegra para este ano de escolaridade em conteúdos relacionados com funcionamento dos sistemas do corpo humano, pois iria suscitar muitas interrogações no processo de desenvolvimento do conhecimento junto dos alunos em causa. Desta forma, tive que utilizar exemplos e formas de exposição mais simples, com exemplos práticos e do quotidiano, tendo-se revelado uma estratégia de superação ajustada. No entanto, em aulas posteriores procedi a uma melhor preparação dos temas a abordar, conseguindo elevar o registo de assimilação dos conhecimentos específicos demonstrados na forma, enquadrada, como os alunos formularam as suas dúvidas.

Penso que acabaram por ter sucesso em ambas as áreas porque foram melhor planeadas e eu também estive mais presente e acompanhei-os nos seus estudos.

Por fim, a área das atividades físicas, também teve algumas alterações e erros ao longo da etapa de formação.

O facto de não ter abordado todas as matérias ao longo do 1º período obrigou-me a estender o tempo dedicado ao plano de 2ª etapa (introdução das matérias) para o 2º período durante a primeira rotação. Desta forma, tive que planear um maior número de matérias o que dificultou a gestão das aulas, potenciando um aumento da desmotivação dos alunos devido a permanecerem pouco tempo na tarefa. Os resultados foram pouco positivos uma vez que parte da turma não melhorou as suas competências, tendo existido matérias que não foram abordadas e que condicionaram o planeamento das unidades e etapas seguintes.

Como tinha referido anteriormente, as minhas principais dificuldades na área 1 estavam preferencialmente direccionadas para o planeamento e um dos fatores que contribuiu para que eu conseguisse melhorar esta situação, foram as constantes reflexões presentes nas autoscopias e nos balanços de unidade de ensino e etapa.

Estas reflexões contribuíram para que estabelecesse estratégias de modo a melhorar a dinâmica e organização das aulas, assim como a minha postura interventiva junto dos alunos.

Ao longo do ano, principalmente no início, cometi alguns erros ao não ter equacionado uma importância devida em algumas áreas e matérias. Queria introduzir todos os conteúdos rapidamente, relativizando que os alunos têm que praticar, e estar mais tempo em situação de tarefa de modo a poderem ter condições para aprender sustentadamente.

Foi através dos balanços, das conversas em núcleo com os orientadores e com outros professores externos ao estágio, que eu consegui entender algumas lacunas nos processos de leccionação, tendo estabelecido prioridades de resolução destas dificuldades observadas.

Como fenómeno de resolução das situações vivenciadas e tipificadas, organizei melhor o meu planeamento, com os balanços a servirem como síntese de todo o trabalho efetuado com a turma, para poder planear as unidades e etapas seguintes com a necessária intencionalidade e coerência.

O facto de ter melhorado o formato e a organização dos meus documentos de planeamento, de os ter elaborado antes de iniciar a leccionação da etapa/unidades permitiu-me ter um incremento de resultados positivos dos alunos, um melhor empenho e uma melhor lógica pedagógica entre todas as áreas de avaliação.

Contudo, e como o estágio é o começo de um processo formativo contínuo e sistemático, significa então como refere Onofre (1996, p.75).

“aceitar que e este acontece com frequência e regularmente, desde as primeiras experiências de formação a que o candidato é professor e sujeito, enquanto aluno, nos bancos da escola básica e secundária, passando pela aprendizagem formal da profissão que se desenvolve nos centros de formação inicial e pelo período

subsequente de indução profissional, para se prolongar por toda a sua vida profissional (formação contínua).”

Logo, e tendo em conta esta subárea de formação, posso concluir que futuramente, ainda necessito de priorizar e de melhorar a visão de planeamento, isto é, criar formas de planeamento que sejam possíveis de trabalhar com várias turmas, tornando o desempenho da função docente, em contexto de aula, mais facilitada.

O facto de ter construído todos estes documentos apenas para uma turma, permitiu-me aproveitar este tempo de estágio como um ano de experimentação, condicionada, e de reflexão, para assim conseguir realizar um conjunto de tarefas e formas de planear que me permitissem retirar conclusões aferidas na prática pedagógica.

Essas conclusões, por sua vez, incidiram nos documentos mais importantes de todo o planeamento que são a avaliação inicial e o plano anual de turma, que ditam os objetivos a trabalhar ao longo do ano, e sem estes não se consegue implementar uma ação sustentada junto da turma com critério e intencionalidade.

Sei que no futuro tenho que melhorar os documentos de suporte, torná-los mais simples, provavelmente faseados quanto aos impactos a concretizar, de modo a não comprometer o tempo de aula e consequentemente o desenvolvimento das aprendizagens previstas para a turma. Contudo também será expectável que no desempenho desta profissão, e ao serem estabelecidas as devidas planificações, não existe um modelo de planeamento tipificado uma vez que são múltiplas as variáveis que interferem no estabelecimento de uma lógica de trabalho e que diferem, seguramente, em função dos projetos educativos e curriculares de cada escola e da especificidade de cada turma.

Também ao nível do planeamento tenho que conseguir ter mais em conta todas as áreas de avaliação e contemplá-las no trabalho com as minhas turmas desde o início, pois estes foi um dos erros que cometi.

Por fim, o diálogo entre colegas de departamento, mesmo considerando os momentos informais, deverão ser uma constante, pois esses momentos são importantes para a minha formação, e é com eles que poderei retirar ideias para as minhas turmas, e até mesmo solucionar problema, reajustando planeamentos de modo a manter os níveis de motivação e desenvolvimento dos alunos.

Avaliação

A avaliação não é, dentro do processo educativo, uma entidade autónoma. A sua importância está dependente da forma como o educador a interliga com as restantes decisões que devem ser tomadas para garantir um processo consciente e orientado tendente à

consecução de objetivos pedagogicamente importantes (Jacinto, 1984). Isto quer dizer, que para que exista um planeamento pedagogicamente correto é necessário avaliá-lo constantemente, para perceber qual a evolução dos alunos e o que é necessário realizar para que os mesmos se possam desenvolver dentro das várias áreas de avaliação.

A EBSAA, apresenta quatro áreas de avaliação: área das atividades físicas, área da aptidão física, área dos conhecimentos e área das atitudes/competências sociais que apesar desta última estar inerente a cada uma das matérias, tem uma componente de avaliação à parte por decisão de escola, e porque como já foi referido anteriormente, faz parte do PEE.

É fundamental que os critérios de avaliação sejam partilhados e discutidos com os alunos (Fernandes, 2004; Pacheco, 2002), por conseguinte, no início do ano, as áreas e os critérios de avaliação foram apresentados à turma, descriminando todas as suas componentes e esclarecendo possíveis dúvidas que os alunos apresentassem. Contudo, penso que no início do ano teria sido interessante informar os alunos sobre as normas de sucesso para a educação física, isto é, para que nível é que os alunos tinham que trabalhar que possibilitasse um aproveitamento positivo à disciplina, com um particular apelo à responsabilidade sobre as suas aprendizagens e empenho nas aulas. Esta falha foi colmatada durante as aulas, pois antes dos momentos de avaliação e até mesmo durante as aulas, eu referia o que é que os alunos tinham que realizar com sucesso para obterem e se enquadrarem num nível superior.

Muitas vezes surgem divergências acerca da necessidade e da importância da avaliação na disciplina de EF, e isto porque se tem tomado a parte pelo todo, como refere Jacinto (1984), ou seja, em vez de se ter em conta apenas a avaliação sumativa, deve-se ter em atenção todo o processo que aí levou (avaliação formativa).

Esta foi uma dificuldade sentida inicialmente, e que só no início do 2º período é que constatei (através das reflexões) que teria de arranjar uma estratégia que valorizasse as aprendizagens em progressão, tendo por finalidade a motivação dos alunos e para os tornar mais conscientes quanto ao empenhamento em cada aula enquanto contributo fundamental na classificação final.

A avaliação pressupõe que haja uma recolha e análise de uma dada informação, que permita atribuir um juízo de valor, a fim de facilitar uma tomada de decisão assertiva de acordo com essa mesma informação (Abrantes et al., 2002). Segundo Carvalho (1994), esta definição de avaliação leva à identificação de três tipos de informação recolhida: (1) a informação sobre as potencialidades dos alunos, aferida na avaliação inicial, correspondendo à dimensão projetiva do trabalho do professor e estando em causa a orientação (as metas ou objetivos para os alunos) do processo ensino-aprendizagem; (2) a informação sobre a realização ou não dos objetivos intermédios propostos pelo professor, no quadro da avaliação

formativa que visa regular o processo ensino-aprendizagem; e (3) a informação acerca da realização ou não dos objetivos terminais propostos pelo professor, no quadro da avaliação sumativa e visando a atribuição da classificação ao aluno.

Atendendo à definição descrita, a primeira tarefa de avaliação a ser realizada foi a avaliação inicial como forma de recolher informações sobre as competências dos alunos, diagnosticando os seus níveis iniciais em cada matéria e prognosticando o nível que poderiam atingir no final do ano.

Durante esta fase foram adotadas algumas estratégias como por exemplo a distribuição dos alunos por grupos, diferenciando-os por cores de coletes conforme as cores que lhes tinham sido atribuídas na minha ficha de registo. Uma vez que não os conhecia, esta estratégia permitiu-me não ficar “perdida” durante o registo de competências nas primeiras duas semanas de diagnóstico.

As principais dificuldades que senti ao longo desta fase foi o registo das competências dos alunos, isto porque os instrumentos utilizados para a recolha eram bastante pormenorizados e o tempo disponível para avaliar, a meu ver, era diminuto.

Daí, que no início do ano tenha realizado um planeamento detalhado onde previa alguns dos contratempos que poderiam ocorrer, como por exemplo a influência de condições atmosféricas que me impedissem de lecionar no exterior, ou o facto de ter demorado mais tempo a efetuar os registos de uma matéria e não ter tido tempo de avaliar a seguinte.

O NE poderia ter feito uma análise mais pormenorizada do PAI e assim, antes de começar a AI, alguns dos problemas que aconteceram teriam sido evitados, como por exemplo a avaliação das danças que não deveria ter sido realizada.

Tendo em conta que pretendia um aproveitamento 100% positivo da minha turma, considero que, desde o início do ano, a área da avaliação foi a que me mereceu maior importância, por forma a recolher o maior número de informações das competências dos meus alunos. Assim sendo, esta área sofreu várias alterações desde o final da avaliação inicial até à conclusão do 1º período.

Após a avaliação inicial, decidi que iria efetuar a avaliação formativa no final de cada unidade de ensino, isto é, na última aula de cada unidade. Averiguei que esta recolha era escassa para perceber o verdadeiro desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, na segunda unidade de ensino, decidi começar a registar informações uma semana antes do término da unidade. Esta estratégia possibilitou-me ter uma multi-informação dos alunos e enquadrá-los melhor no nível de aprendizagem definido. Por fim e tendo em conta que a 3ª unidade de ensino tinha matérias relacionadas com a ginástica, considerei que era importante que a partir da terceira aula fosse recolhendo informação dos alunos, apontando-a no final de cada uma

das aulas e utilizando-a na última aula (aula de avaliação formativa) como confirmação do que fui recolhendo dos alunos.

Uma das dificuldades que sentia, era o desprendimento da subjetividade inerente ao processo de avaliação. Por mais rigor que os professores queiram dar aos instrumentos de avaliação a subjetividade está inevitavelmente presente na leitura que o professor pode fazer das respostas do aluno, nas expectativas que o professor tem em relação a elas, entre outros (Ferraz et al., 1994). Daí a necessidade de diversificar os instrumentos tentando relativizar o meu “olhar” sobre as aprendizagens.

À medida que fui avançando no meu estágio pedagógico, os instrumentos tornaram-se progressivamente mais simples. O procedimento como recolhia as informações agilizou-se mas ainda existiam erros, vivenciados após aplicação, que careciam da correspondente calibração.

Assim sendo, a 2ª etapa de formação, permitiu um maior investimento nas características que compõem a avaliação formativa para assim facilitar a avaliação sumativa. Estas reformulações tiveram como base as reflexões feitas ao longo e no final de cada período.

Primeiramente, e com a reestruturação dos documentos de planeamento, foram estabelecidos os objetivos para os dois tipos de avaliação (como tinha sido efetuado durante a 1ª etapa de formação). Seguidamente, nos planos de unidade de ensino, foram descritos para a avaliação formativa os objetivos específicos, calendarizaram-se as matérias a serem avaliadas, ocorreu a descrição e justificação dos instrumentos e foi dado a conhecer a todos os alunos em que momento estariam a ser sujeitos ao processo da avaliação formativa.

Ao longo do ano, e visto que estava em processo de estágio, era a fase propícia para poder experimentar outras formas de avaliar. Assim sendo, decidi avaliar a turma por grupos essencialmente heterógenos e noutras situações, que envolviam matérias associados ao jogo coletivo, os grupos eram homogéneos isto com a finalidade de conseguir observar quais as principais diferenças. Conclui que em grupos homogéneos consigo obter informações mais detalhadas sobre as capacidades dos alunos, mas não existe muito sucesso, pois os erros são parecidos e o jogo não evolui. Por outro lado, em grupos heterogéneos sobressaem os alunos que apresentam maiores capacidades e o jogo torna-se mais dinâmico. Verificou-se portanto que ambas as formas são importantes para a recolha de informação, pois uma é complemento da outra.

Também foram utilizados diferentes instrumentos, como a recolha de informação através de uma ficha de registo em aula. Esta informação acontecia em aula o que era positivo pois tinha acesso ao contexto e podia dirigir feedback enquanto registava os dados. Contudo,

e fruto da minha inexperiência, ficava muito fixa no processo de registo acabando por dirigir pouco feedback aos alunos durante a avaliação.

Para colmatar esta situação e para não comprometer a avaliação dos alunos, e também para rentabilizar o tempo, recorri ao vídeo como forma de recolha de informação, de modo a analisar posteriormente.

Este novo instrumento teve pontos positivos como o facto de poder ter uma melhor presença em aula, dirigir mais feedback e acompanhar o ciclo do mesmo pois o feedback é o elemento que torna a avaliação interativa e que regula as aprendizagens (C Ferreira, 2006); diminuir o tempo dedicado à avaliação formal dos alunos, principalmente para as matérias de ginástica, permitindo-me organizar mais aulas para os mesmos praticarem os vários elementos gímnicos.

O registo em vídeo também apresenta outras duas mais valias, no sentido de que a informação pode ser analisada com mais cuidado, de forma mais fundamentada em contexto pós-aula, e que esta informação podia ser partilhada com os alunos de modo a ser percecionado os seus níveis de execução na tarefa e poderem numa futura aplicação da tarefa recorrer a uma autoanálise com benefícios diretos nas aprendizagens.

Todos os alunos em cada momento de avaliação estavam sensibilizados e sabiam quais os objetivos a considerar para posterior avaliação quanto ao seu grau de concretização. Desta forma o nível de participação melhorou levando a um maior empenho na tentativa de realizar a prestação motora, com a qualidade devida, para se conseguir o estado maturacional antecedente de um novo estadio das aprendizagens programadas. E para a consecução deste propósito as matérias selecionadas eram as que a turma demonstrava menor interesse e por isso a estratégia utilizada também tinha como propósito a elevação dos fatores motivacionais.

No último período, e tendo em conta que ia ter um menor número de aulas no ginásio, e que os alunos não demonstravam o empenhamento previsto nas matérias que eram lecionadas neste espaço, decidi implementar um novo processo de avaliação, onde os alunos eram responsabilizados pela sua avaliação e onde os objetivos eram mais motivantes para os alunos. Assim sendo, estes tinham que apresentar um esquema com elementos de ginástica de solo, ginástica de aparelhos e ginástica acrobática, tendo em conta um tema que viessem a selecionar e com recurso a música. Esta estratégia veio a demonstrar que os alunos estiveram muito mais motivados nas aulas, relacionando-se em grupo, o que acabou por ter repercussões positivas na avaliação, e foi assumida como um momento importante para cada um dos alunos.

Relativamente à área da aptidão física, os alunos eram avaliados através da bateria de testes do FITNESSGRAM®. Inicialmente, existiram alguns erros na aplicação dos testes,

algo que aconteceu porque por vezes não conseguia estar atenta a todos os alunos e não sendo possível uma observação eficaz que permitisse neutralizar erros de execução. Para ultrapassar esta situação optei por estratégias na aula de modo que os alunos efetuassem os testes em grupos mais pequenos e por vagas, isto é, com menos alunos ao mesmo tempo. Esta estratégia permitiu-me estar mais focalizada à realização dos testes, principalmente nos testes de extensão de braços e abdominais, não descurando o resto da turma e as atividades que estavam a realizar.

Para a aplicação dos testes, foi sempre efetuado antes um trabalho intensivo sobre a capacidade física que ia ser avaliada. Através do programa “Mantém-te ativo” os alunos estavam sempre consciencializados das suas capacidades e de como poderiam melhorar, sendo que era intensificado o trabalho quando se aproximava o momento do teste.

Para além do trabalho mais intenso, os alunos tinham que ser avisados na aula anterior de que iriam ser avaliados num dos testes de FITNESSGRAM®, pois era uma turma que desmotivava muito quando os testes eram de resistência ou de força, e também porque queriam estar preparados mental e emocionalmente para a intensidade do esforço que iria ocorrer.

Os testes eram avaliados período a período e os dados transmitidos aos alunos para estes verificarem se tinham melhorado as suas capacidades.

Para além dos testes, também eram colocados alguns objetivos nas aulas, por exemplo na resistência, onde os alunos tinham que cumprir certos tempos em passada de corrida.

Na área dos conhecimentos, comecei gradualmente e ao longo do ano a dar mais importância a esta área, também porque no início não tinha muitos dados da turma, e depois de os obter, percebi que tinha que ter mais momentos de exposição teórica e de observar eficientemente o trabalho dos alunos.

Foram utilizados vários instrumentos de avaliação. O primeiro foi através de uma ficha de conhecimentos onde os alunos tinham que responder em grupo a um conjunto de questões. Foi positivo pois apelava ao trabalho de grupo, mas por outro lado não me permitia individualizar, como seria de prever, cada um dos alunos e perceber se estes tinham o mesmo grau de conhecimento sobre a matéria. Assim sendo, no segundo momento de avaliação, foi aplicado um teste individual constituído apenas por perguntas de escolha múltipla relacionando os sistemas do corpo humano com a prática de atividade física.

Uma vez que um aluno apresentava necessidades educativas especiais (problemas de dislexia), realizei adaptações no seu teste retirando duas perguntas das mais existentes de modo a permitir um alargar do tempo de resposta por questão. Desta forma consegui individualizar cada um dos alunos, e perceber quais eram os que evidenciavam mais

dificuldades para os poder, posteriormente, acompanhar com outro critério no terceiro momento de avaliação.

Esta área dos “conhecimentos” também gerava alguma entropia na turma. No 3º período, e em conjunto com as reflexões com o núcleo de estágio, chegámos à conclusão que era necessário avaliar esta área com um tema que motiva-se os alunos. Visto que ainda faltava falar sobre o tema das instituições desportivas, resolvemos propor aos alunos que apresentassem e caracterizassem uma instituição desportiva à escolha do grupo. Desta forma, os alunos entusiasmaram-se com a proposta, produziram os seus produtos de pesquisa e efetuaram exposições teóricas onde puderam complementar os trabalhos realizados.

Para além de terem sido momentos de aprendizagem e partilha de conhecimentos, os alunos encararam mais uma vez a avaliação como um momento importante para a validação das suas competências.

Por fim, de ressaltar que estava constantemente à procura de novas estratégias para avaliar os alunos através de fontes de informação extra-estágio (professores de educação física, orientadores de estágio) e também em contexto de estágio com o auxílio da orientadora de escola.

Relativamente à área das atitudes/competências sociais, esta foi sempre avaliada no final de cada unidade de ensino tendo em conta a participação dos alunos em aula e o registado em fichas próprias enquanto fase de pós-aula. Foi das áreas onde senti maior dificuldade em avaliar os alunos, pois a subjetividade estava sempre inerente, e foi algo que tentei controlar com as reflexões que fazia com os meus colegas, presentes na aula enquanto observadores, sendo um importante contributo também nesta área da avaliação.

Considero que esta etapa do desenvolvimento do professor-estagiário foi bastante ambiciosa para mim, porque desde a formação inicial na faculdade a entendia como a mais interessante e porque existia, concomitantemente, um grau de dificuldade em executá-la como variável avaliativa, uma vez que trabalhamos com pessoas/alunos onde todos os pormenores têm um impacto no seu desenvolvimento.

Senti algumas dificuldades inicialmente em me habituar a analisar o comportamento (motor) dos alunos e a enquadrá-lo num nível. Penso que é algo que vou adquirir com a experiência e com a prática no terreno de sala de aula.

Aproveitei o facto de ser um ano de estágio para experimentar novas formas/instrumentos de avaliação, e penso que foi uma decisão que me permitiu refletir sobre as estratégias que um dia poderei implementar nas minhas turmas, de modo a rentabilizar o tempo e o espaço.

O facto de ter utilizado várias formas de avaliar os alunos também me permitiu ter um reportório alargado de ações e assim confrontar os alunos com situações novas que os motivavam para os momentos formais, como aconteceu, por exemplo, com o esquema de ginástica.

Mais uma vez, os momentos de reflexão individual e em grupo, permitiram-me evoluir nesta área e, na conclusão do ano letivo, a análise muito genérica que faço está sustentada na evolução das aprendizagens, que entendo muito positiva na turma que me foi confiada.

No futuro, e como extrapolação do que relatei, terei que ter maior atenção aos momentos propícios da avaliação dos alunos, isto é, prepará-los atempadamente para a observação formal do desempenho motor, informando-os das normas de sucesso na disciplina de educação física e consequentemente, também, por forma a motivá-los a empenharem-se nas tarefas propostas consciencializando-se da importância da educação física no progresso do indivíduo em idade escolar e com reforço na vida ativa.

Considero que a avaliação das atitudes não faz nenhum sentido enquanto elemento autónomo, e não deveria estar presente no protocolo das áreas de avaliação. Teria sido interessante realizar um documento que explicasse o efeito das atitudes na disciplina de educação física, não só para legitimar mais esta área de formação na escola, mas também para os alunos entenderem que não era o facto de se comportarem bem e de entregarem os trabalhos a horas que os levaria a ter uma melhor classificação nesta componente, mas sim o seu empenhamento nas aulas e nas diferentes áreas do saber-fazer, na cooperação entre colegas e com o professor.

Entendo que não consegui ultrapassar as dificuldades sentidas, porque para classificar um aluno acerca das suas atitudes, muitas das vezes estava presente a minha subjetividade a incrementar a decisão avaliativa.

Noutro contexto futuro terei de ponderar muito bem este facto vivenciado nesta escola, propondo que a avaliação das atitudes/comportamentos esteja diluída em todo o processo do saber-fazer ou então considerar outra escala avaliativa, talvez qualitativa, em três níveis: Muito satisfatório, Satisfatório, Insatisfatório.

Condução

Para Sarmiento (1999) “Saber ensinar passa pelo domínio das destrezas de organização e observação específicas da modalidade em causa. Passa igualmente pelas técnicas de intervenção pedagógica (é Pedagogia), contribuindo todas elas para a eficácia do ensino.”. Então no processo de ensino é necessário considerar todos os fatores que contribuem para um ensino eficaz, que pela sua aplicação e modificação no decorrer das aulas possibilitam uma adaptação coerente às necessidades dos alunos.

Durante a avaliação inicial, e relativamente à dimensão clima de aula, percebi que a turma era bastante desatenta, faladora e tinham dificuldade em se empenhar nas tarefas da aula e percebê-las aquando da minha instrução.

Assim sendo, constatei que deveria adotar dois tipos de postura: mais rigidez para com a turma, para não permitir que ocorressem comportamentos fora da tarefa, e de ser mais objetiva e clara nas minhas instruções através da exemplificação dos exercícios, pois segundo (Carreiro da Costa, 1988) os professores mais eficazes proporcionam mais instrução aos seus alunos, ilustrando através de demonstração os exercícios.

Das duas estratégias implementadas, e por aconselhamento do orientador de escola, a primeira teve que ser reformulada, porque o clima de aula era de constante conflito entre professor e alunos. Então decidi adotar uma postura de maior compreensão pelos mesmos e através do diálogo individual chamá-los à razão.

Esta mudança influenciou positivamente todo o meu trabalho ao longo do ano. A início foi um pouco difícil para mim, porque devido à minha pouca experiência em lidar com estes comportamentos, a minha tendência era reprovar e repreender de imediato os alunos que os adotavam. Contudo percebi que isso iria agravar mais a situação e que não iria ter um bom clima de aula.

Por sua vez, a minha mudança de postura não invalidou que os alunos no início do 2º período, voltassem a apresentar uma postura de pouco empenho e desinteresse. As aulas eram passadas num clima negativo, onde eu voltei a adotar uma postura mais rígida e uma distância dos alunos que me impedia de os ajudar concretamente.

Tendo em conta que todas as estratégias que tinha implementado não estavam a originar efeitos positivos, considerei que apenas me restava uma solução que era conversar com a turma, perceber quais eram as suas motivações e fazê-los perceber que a sua conduta estava a interferir no seu sucesso e no bom clima de aula.

Após esta conversa e de ter efetuado o balanço da 4ª unidade de ensino (com novas estratégias) permitiu-me começar a 5ª unidade de ensino com uma postura completamente diferente da parte dos alunos. As aulas começaram a ter maior dinamismo, o empenho dos alunos e o clima de aula foram propícios a resultados mais positivos.

As estratégias passaram por construir aulas menos complexas, isto é, com exercícios mais simples mas que trabalhassem os objetivos propostos; aulas com menos exercícios para aumentar o tempo de prática que segundo Onofre (2000) é um fator de qualidade de ensino; transições mais rápidas; mais demonstração com auxílio dos próprios alunos, pois os professores mais eficazes proporcionam mais instrução aos seus alunos, ilustrando através de demonstração (Carreiro da Costa, 1988); redução do número de matérias por aula; aumento da complexidade dos exercícios para os alunos que apresentavam menos

dificuldades; construção dos grupos de trabalho com base nos dados do estudo sociométrico; integração dos alunos que eram rejeitados, sendo estes escolhidos sempre em primeiro lugar quando os grupos eram organizados em aula.

O facto de querer que os alunos evoluíssem em todas as matérias de igual forma, estava a impedir-me de planear aulas simples, onde eu não tivesse que fazer muitas transições nem explicar exercícios novos, esquecendo-me do essencial que era acompanhar mais os alunos e dar-lhes mais feedback.

Contudo, considero que estas mudanças no início do segundo período me permitiram ficar mais próxima dos alunos, de os conhecer melhor, de eles me conhecerem e verem em alguém que os poderia ajudar não só nas aulas, mas no pós-aula.

O clima de aula melhorou consideravelmente, e isso refletiu-se nas minhas outras áreas de formação. Por exemplo no planeamento e na avaliação comecei a ter mais em conta as motivações dos alunos para planear as aulas e para poder avaliar as matérias que estes menos gostavam, isto é, quando os alunos não gostavam de uma matéria eu chamava à atenção para o facto de que se não se esforçassem ainda teriam que passar mais tempo a executar aqueles exercícios para poderem melhorar.

Relativamente às estruturas organizativas e tendo em conta os objetivos iniciais da 1ª etapa de formação que se prendiam com a implementação de rotinas, penso que no início do 1º período não foi concretizado com sucesso, tendo-se perlongado até ao final do mesmo. Provavelmente pelo tempo destinado a cada espaço e tendo em conta que passava apenas uma vez por cada um deles em cada período, impossibilitou (por alguma má organização da minha parte) que as rotinas fossem implementadas. Contudo outras rotinas mais gerais da minha lecionação como o de apitar e fazer contagem decrescente para os alunos se aproximarem de mim é um exemplo de rotina que os alunos adquiriram logo a início.

Tendo em conta as componentes do ensino que eram alvo de trabalho na 1ª etapa de formação: instrução, gestão, organização, clima motivacional e disciplina, senti dificuldades em concretizar algumas delas de uma forma eficaz.

A instrução é a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem (Silverman, citado por Rosado e Mesquita, 2011). Da instrução fazem parte os comportamentos verbais e não-verbais (exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outros) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem (Rosado e Mesquita, 2011) e que no decorrer das minhas aulas foram evoluindo positivamente.

Primeiramente, decidi que era importante colocar nos meus planos de aula palavras-chave que me guiassem ao longo da aula e que fossem assimiladas rapidamente pelos alunos. Esta estratégia ajudou-me a que os alunos estivessem concentrados na realização

da tarefa porque tinham sempre em conta essas indicações. As mesmas eram reforçadas no início e no final de cada uma das aulas através de questionamento dirigido.

Contudo, no decorrer das sessões e na introdução de matérias novas constatei que os alunos tinham dificuldade em interiorizar novos conhecimentos, e que teria que adotar outras estratégias. Então recorri à solução de explicar os exercícios dividindo-o por várias partes e só avançar para o seguinte com a certeza de que os alunos tinham compreendido o que tinha sido dito anteriormente (principalmente no ensino das danças).

Foi notória a evolução dos alunos.

Apesar destas estratégias, na 2ª etapa ainda existiam aspetos da minha condução que deveriam ser melhorados principalmente em relação à instrução. Esta por vezes era muito rápida, e a informação acabava por não ser acompanhada por todos os alunos, levando ao aparecimento de dúvidas, logo a aula era interrompida e a informação era novamente repetida. O clima tornava-se por sua vez mais negativo porque considerava que os alunos estavam desatentos. Segundo Lee e Solmon (1992), revela-se essencial a sistematização da informação durante a instrução, na medida em que facilita ao praticante a sua retenção durante a realização das tarefas.

Desta forma e depois de refletir, conclui que o problema era da minha exposição e que teria que ter uma alternativa para melhorar as instruções. Decidi então, começar a “ensaiai” o meu discurso, principalmente para as matérias onde ia introduzir conteúdos novos para assim o meu discurso estar mais organizado e ser dito de uma forma mais fluida e dinâmica.

Na 3ª etapa de formação, tive o cuidado de diversificar os meus estilos de ensino que se cingiam muito ao de comando, tarefa e recíproco. Por vezes a dinâmica da turma não me permitia utilizar estilos de ensino mais divergentes, porque era uma turma com dificuldade em realizar tarefas de forma autónoma e com alguns problemas de relações entre alunos que dificultavam o trabalho de grupo. Estas situações foram trabalhadas pela área 4 durante o horário de atendimento ao aluno, para poder começar a dar mais atenção aos estilos de ensino.

Relativamente à gestão da aula esta foi a minha principal dificuldade em toda a 1ª etapa de formação. Principalmente pela minha inexperiência a lecionar, mas também pelo facto do tempo de aula ser diminuto, uma vez que para o 9º ano, apenas tinham um bloco de 90 minutos mais um segundo de 45 minutos, o que dificultava a gestão de todas as componentes da aula: os alunos, os exercícios, as transições e os objetivos da aula. Foi uma dificuldade que só consegui colmatar na 2ª etapa pois implementei a estratégia de planear as aulas para menos tempo, e assim garantir 5 minutos de compensação para imprevistos ou atrasos.

Com esta estratégia também pude garantir maior tempo potencial de aprendizagem, uma vez que aula se encontrava mais organizada. Segundo Ferreira, Moreira e Sarmento (2005) a gestão do tempo da sessão é uma importante estratégia para o professor de educação física, utilizando esta ferramenta para potencializar maior tempo de prática aos alunos pois o tempo em que este se encontra a efetuar os exercícios está comprometido para a aprendizagem.

Outras das dificuldades que sentia na gestão da aula, relacionava-se com a minha postura e circulação pelo espaço. Tive sempre o cuidado, principalmente ao longo da 3ª etapa, em me deslocar pelo exterior dos exercícios e assim poder dar mais feedback à distância a cada um dos grupos de trabalho.

Por fim, uma outra das questões que influenciava a gestão da aula era a montagem e a arrumação do material, principalmente nas matérias de ginástica. Inicialmente eu é que montava o material e arrumava sozinha porque ia mais cedo preparar a aula e quando esta acabava eu não planeava nenhum tempo para a arrumação do material.

Na 2ª e 3ª etapa de formação, e por orientação da orientadora de estágio, tive que planejar de modo a contemplar a arrumação do material. Os alunos inicialmente tinham alguma dificuldade em perceber a forma como manipulavam o material, mas depois de algumas intervenções minhas, e explicações os alunos conseguiram melhorar este aspeto, e serem muito mais rápidos na montagem e arrumação.

Em relação à organização das aulas implementei ao longo da 1ª etapa várias estratégias para que o empenho dos alunos melhorasse, pois eram constantes os momentos em que os alunos ficavam parados nas estações, ou efetuavam outro tipo de exercícios fora do contexto do objetivo.

Assim, comecei por realizar aulas politemáticas em que os alunos estavam divididos por duas estações com matérias distintas e eu dava as indicações sobre cada uma das matérias no início da aula. Constatei que esta opção não estava a resultar e que deveria explicar no início e reforçar na troca de estações o que era pretendido.

Outras das dificuldades sentidas ao longo da 1ª etapa, foi o acompanhamento dos alunos ao longo da sessão, pois queria dirigir feedback a um dos grupos, acompanhar a prática dos mesmos e acabava por descartar o outro. Então, decidi que deveria disponibilizar mais tempo de aula à parte fundamental e conseguir dirigir instruções a ambos os grupos.

Relativamente ao clima de aula, ao longo da 1ª etapa, este foi melhorando ao longo das aulas após a minha modificação de postura e com a introdução das estratégias de organização da aula. Contudo os alunos continuavam a apresentar momentos de motivação muito inconstante, isto é, existiam dias em que os alunos estavam predispostos em cooperar

e outros em que não estavam. Podia-se dever a vários fatores, como por exemplo as matérias que lecionava, ou até mesmo motivos intrínsecos aos alunos.

Assim, na etapa seguinte tive em consideração as matérias que os alunos preferiam e utilizei-a como ferramenta de motivação para as aulas (por exemplo o futebol). Nas aulas de ginásio adotei outra estratégia que foi utilização da música durante a realização do aquecimento e dos exercícios, pois a maior parte da turma gostava e poderia ser um meio para estarem mais concentrados nas aulas (uma vez que ginástica era das matérias que os alunos menos apreciavam).

A área da disciplina foi sempre uma grande preocupação da minha parte desde o início das aulas, pois apercebi-me ao longo das mesmas que os alunos tinham dificuldade em estar em concordância uns com os outros, despoletando alguns conflitos. Outro fator para a existência de comportamentos fora da tarefa prendia-se com o facto de os alunos não conseguirem estar empenhados nas tarefas e desviarem-se do objetivo executando outro tipo de exercícios alheios à aula.

As estratégias que adotei foram as de responsabilizar os alunos, que potenciavam esses comportamentos, com o compromisso de encaminhar a turma para a realização das tarefas propostas. Também adotei a estratégia de falar individualmente com cada aluno para os fazer refletir sobre os seus atos. E por fim adotei a estratégia de referir na conclusão de cada aula como tinha sido o comportamento da turma e o que é que não poderia voltar a acontecer.

Relativamente ao feedback, também tive algumas dificuldades, ao nível do seu conteúdo, objetivo e acompanhamento.

A clareza da informação emitida e a emissão de feedbacks são variáveis preditivas da ocorrência de sucesso nas aprendizagens (Werner e Rink, 1987).

Assim sendo, ao longo da 3ª etapa de formação melhorei o conteúdo do meu feedback, isto é, fui mais concreta no que pretendia dirigir e incidi mais nos pontos críticos do elemento. Penso que nas matérias em que me sentia mais à vontade esta situação não se revelava, mas por exemplo na ginástica, onde apresentava maiores carências, sentia que ainda tinha que melhorar o meu conhecimento didático-pedagógico.

Para além do conteúdo do feedback, também tinha dificuldades no objetivo do mesmo, pois na maior parte das vezes era de afetividade negativa o que influenciava o desempenho dos alunos. Durante a 2ª e 3ª etapa tive o cuidado de utilizar mais vezes o feedback positivo e sempre que tinha que intervir utilizei a estratégia de dizer três aspetos positivos na prestação do aluno para depois corrigir o que fez incorretamente.

Por fim, e sendo este uma das principais lacunas na minha lecionação ao longo da 2ª etapa, principalmente nas matérias de ginástica porque tinha sempre vários alunos a trabalhar situações distintas, era o de conseguir fechar o ciclo do feedback.

Sendo assim, na etapa de formação seguinte (3ª etapa) tive estes aspetos em conta e procurarei fechar o ciclo de feedback, uma vez que é importante o aluno ter uma informação de retorno sobre a sua prestação.

Durante os momentos de lecionação e até mesmo de avaliação, tive sempre em consideração a modificação das situações de aprendizagem ou momentos de avaliação quando os objetivos não estavam a ser cumpridos corretamente, isto é, o meu planeamento nunca foi “estanque” e o facto de ter construído o anexo técnico permitiu-me ter alternativas mais simples ou complexas mediante o que a aula me proporcionava.

No final do 1º período tive mais casos de alunos com comportamentos desviantes que apesar de não serem graves não estavam de acordo com os objetivos da aula.

Após cada uma das minhas aulas, realizei as autoscopias das mesmas sempre com um sentido critico e apresentando formas para melhorar as dificuldades dos alunos, as minhas e solucionar problemas que tenham ocorrido.

Por fim, e relativamente aos momentos de observação entre colegas de estágio através de fichas de registo da parte dos meus colegas e da professora orientadora, estes foram uma ferramenta complementar que me ajudou a refletir principalmente no tempo de prática que dedico nas minhas aulas, e na melhoria da motivação da turma que era a minha grande prioridade.

Para além das fichas de registo também foi gravada uma aula que foi analisada através de um programa de Observação da Sessão de Educação Física e Desporto (Moreira e Ferreira, 2008), para posterior análise. Essa aula foi planeada para a apresentação dos trabalhos de grupo da área dos conhecimentos, para a realização da avaliação da dança social *FoxTrot*, e para a continuação do trabalho em grupo sobre os esquemas de ginástica.

Um dos grandes objetivos da aula era conseguir dirigir muito feedback e que o mesmo fosse de qualidade. Penso que consegui cumprir com esse objetivo na medida em que dei cerca de 2,6 FB/min e que considereei que a informação que foi transmitida foi pertinente e com conteúdo fundamentado para que os alunos pudessem melhorar.

Considereei também que o facto da taxa de afetividade ter sido tão positiva foi um fator que potenciou um bom clima de aula e desta forma uma maior motivação e empenhamento dos alunos.

Visto que a aula foi gravada na última etapa de formação, penso que as conclusões foram positivas, mas que mesmo assim, ainda tinha que melhorar alguns aspetos como o

feedback, pois é onde encontro algumas dificuldades, principalmente na seleção da informação mais pertinente, de modo a ser mais objetiva.

Nesta área de formação, senti inicialmente muitas dificuldades, porque a turma era um pouco complicada e a minha postura não ajudou a criar uma relação de proximidade com os alunos que potencia-se um clima de aula positivo e de aprendizagem.

Após as reformulações, esta dimensão de intervenção melhorou consideravelmente, e eu consegui fazer um melhor trabalho com a turma.

Futuramente utilizarei esta experiência para adequar a minha postura perante os alunos, principalmente nas turmas que durante a avaliação inicial demonstrem um comportamento de pouco empenho e que não consigam cumprir com as regras de sala de aula. Considero que é importante existir controlo da turma, mas não esquecer que o reforço positivo vai permitir que os comportamentos adequados dos alunos, prevaleçam durante o ano, e que lhes indiquem que essa é a melhor forma de terem sucesso.

Outra das dificuldades que senti, mas que penso que melhorei, foi ao nível da dimensão de instrução. Ao demorar tanto tempo na explicação dos objetivos da aula e dos exercícios, provocava nos alunos desinteresse e desmotivação, daí eu ter adotado estratégias ao nível do planeamento para melhorar esta situação.

Contudo, sei que é um campo, como o feedback que terei que trabalhar mais. Poderei utilizar o recurso a aulas gravadas, para poder avaliar a informação que transmito e perceber se esta é pertinente.

Relativamente à organização da aula, penso que existiu uma evolução positiva, consegui aproveitar melhor o espaço e tirar maior partido do mesmo para trabalhar outras matérias. Esta situação também se deve à subárea do planeamento, pois foi através dos reajustamentos efetuados que esta dimensão teve um balanço positivo.

Futuramente, sei que ainda posso melhorar, pois poderei conversar com outros professores para perceber como é que estes organizam as aulas, e de que forma aproveitam o espaço, para também poder adequar às minhas aulas.

Relativamente à gestão da aula, esta foi uma das dimensões onde tive maiores dificuldades a início, porque tinha que ter em conta muitos fatores para conduzir uma aula, sendo que todos se relacionavam, na medida em que quando falhava na gestão de um, a aula, os alunos e o clima ficava condicionado.

Por isso, sei que esta é uma dimensão que irei melhorar com a prática, e também com a reflexão conjunta, para procurar junto de outros professores soluções. Algumas foram implementadas nesta ano, ao nível do planeamento o que acabou por melhorar consideravelmente esta dimensão.

Por fim, num futuro próximo quero trabalhar mais a utilização de estilos de ensino diferentes, porque sei que foi um aspeto que trabalhei pouco este ano, e que tem uma grande influência no tipo de planeamento e na avaliação. O primeiro, porque é a partir do mesmo que planeio as aulas de modo a que os alunos tenham mais autonomia ou não no trabalho dos objetivos, e o segundo porque é através da avaliação dos alunos em todas as áreas que posso igualmente constatar se estão preparados para estilos de ensino mais divergentes, isto é, não na avaliação de cada uma das áreas, mas nas constantes avaliações formativas que faço sobre a dinâmica da turma, o seu comportamento e organização.

Horário Completo

A semana de professor a tempo inteiro ocorreu no início de uma nova unidade de ensino e por essa razão as aulas que ia lecionar foram as primeiras da rotação.

Para planear a semana conversei com os professores das turmas de modo a perceber quais eram as dinâmicas organizativas que já estavam implementadas, qual o número de alunos de cada turma, que matérias iria lecionar, que objetivos queriam que eu trabalhasse, e qual a organização da aula.

Uma das condicionantes que coloquei para organizar a minha semana a tempo inteiro foi passar pela experiência de lecionar para todos os ciclos escolares: 2º ciclo, 3º ciclo e secundário. Desta forma as turmas escolhidas foram: 5º ano, 8º ano, 9º ano, 10º ano e 12º ano.

Esta semana foi sem dúvida a semana que mais gostei do estágio, porque pude ter a perceção de como era a logística de um professor de educação física e da capacidade de planeamento que era necessário para lecionar a diferentes ciclos.

Foi uma semana de grande aprendizagem, onde percebi que o trabalho que elaborava para a minha turma era bastante mais pormenorizado que o trabalho que um professor realiza para o conjunto das suas turmas. Os seus planeamentos são mais simples, a organização das suas aulas segue sempre uma base que é transversal a todas as turmas do professor. Percebi que os professores, também pela sua experiência, não necessitam de individualizar os objetivos pelos alunos e que rapidamente conseguem adequar as aulas para todos os níveis da turma.

Os diferentes ciclos também me deram alguma experiência principalmente no sentido de verificar as principais diferenças entre eles. Percebi que no 2º ciclo é importante manter uma postura de controlo e que as aulas devem apresentar exercícios que potenciem muito tempo de prática e pouco tempo de espera. É um ciclo que exige uma participação do professor muito mais ativa e controladora do que os do secundário.

Para o 3º ciclo as dinâmicas são iguais às que adotei no 9º ano e que para o 10º ano as mesmas ainda devem ser utilizadas, apesar de se perceber que existem diferenças maturacionais entre os alunos, isto é, temos alunos que têm uma postura de maior empenho e respeito pelo professor, sempre na tentativa de melhorar as suas capacidades, e temos outros que ainda têm muitos comportamentos fora da tarefa.

Foi uma semana intensa, à qual não estava habituada, mas com alguma organização e planeamento consegui cumprir com os objetivos destinados pelos professores, criar um bom clima de aula e manter os níveis altos de motivação das turmas.

Lecionação ao 1º ciclo

Durante a minha formação neste mestrado tive a oportunidade de lecionar algumas aulas de substituição de atividades extracurriculares (AEC'S) e por essa razão o choque inicial em confrontar um ciclo completamente diferente do que estava habituada foi menor devido à minha pequena mas relevante experiência.

Decidi que iria organizar duas aulas diferentes, não só para variar o tipo de exercícios e organização da aula, mas também para experienciar outras dinâmicas.

A professora da turma indicou-me e disponibilizou-me os objetivos que tinha vindo a trabalhar com os alunos e com base nesse documento organizei cada uma das aulas. Ambas tiveram o objetivo de trabalhar jogos pré-desportivos e os aspetos relacionados com a coordenação motora combinando exercícios de manipulação de bolas, deslocamentos diversos e equilíbrios.

Na primeira aula realizei jogos pré-desportivos e um circuito onde ia variando os exercícios. Na segunda aula realizei jogos pré-desportivos e exercícios de coordenação motora em estafeta. Em ambas as aulas estive sempre presente a competição e todos os valores que daí advêm: espírito de equipa, cooperação e fairplay.

A minha postura na aula foi muito diferente da que adotava com a minha turma uma vez que estava a trabalhar com crianças onde devia ter uma participação muito ativa, de estar sempre a interagir com eles, de dirigir muito feedback positivo, mesmo que o aluno não tivesse conseguido atingir o objetivo, reforçando sempre com feedback prescritivo de modo a que ele se aproxima-se do pretendido.

Por outro lado constatei que eles tinham uma grande dificuldade em integrar uma das alunas da turma que tinha NEE (dificuldades motoras) no grupo, estando constantemente a colocar em causa as suas ações. Chamei-os à atenção e fiz com que percebessem que esse tipo de atitudes não ajudaria a aluna a evoluir.

Utilizei a estratégia de colocar alunos que colaboravam mais a realizar os exercícios com ela, e a aula começou a ter um clima mais positivo.

Com a lecionação de aulas à turma do 1º ciclo de escolaridade verifiquei que os exercícios prescritos terão que ser obrigatoriamente diferentes daqueles que são utilizados nas turmas do 3º ciclo e secundário. Esta diferença, parte inicialmente dos objetivos distintos de cada programa de ciclo e das características dos alunos. Para os alunos do primeiro ciclo as instruções terão que ser ainda mais breves de modo a que a atenção dos alunos esteja focada nos pontos críticos dos exercícios. Para manter os alunos elucidados, as demonstrações dos exercícios terão que ser mais constantanes para que não surjam tantas dúvidas que afetem o tempo de prática da aula.

Como os alunos nestas idades são mais afetivos, o professor verifica mais facilmente se estes estão a gostar das atividades sendo por isso mais fácil alterar os exercícios ou introduzir novas variantes relacionadas com os objetivos da aula, para manter os níveis de motivação altos.

Área 2: Investigação e Inovação Pedagógica

Esta área de trabalho, teve como principal objetivo efetuar um trabalho de pesquisa de campo, com base nos critérios próprios de uma investigação.

Era a área com a qual o núcleo de estágio já convivera e tivera trabalhado mais ao longo destes anos de formação.

Contudo, inicialmente, tivemos alguma dificuldade em escolher o tema que iríamos trabalhar. Queríamos um tema que trouxesse algo de novo à escola e que nos permitisse explorar mais valias para a mesma.

Com a ajuda de vários professores da faculdade, e tendo em conta a disciplina de investigação educacional, estivemos durante o 1º período indecisos entre dois temas. O primeiro estava relacionado com o novo espaço que a escola tinha adquirido e onde é que os alunos (com a falta de menos um espaço na área de recreio) permaneciam mais tempo durante os intervalos. O principal objetivo, era fazer um mapeamento do espaço escolar percebendo quais os locais preferidos pelos alunos e o que se poderia melhorar nos mesmos.

O segundo tema, surgiu durante a leitura do projeto educativo de escola e em conversas com os professores de outras disciplinas. Este, estava relacionado com o combate à indisciplina, pois segundo os professores esta tinha aumentado com a entrada do 2º ciclo de escolaridade na escola, e era um dos objetivos principais do projeto educativo (promoção de um clima positivo, através da redução dos casos de indisciplina em sala de aula).

A escolha do tema recaiu sobre a indisciplina, pois o grupo considerou-o mais pertinente, atualizado e era muito abordado pelos professores da escola durante os intervalos, na tentativa de encontrarem soluções para os seus problemas com as turmas.

Assim sendo, questionámos alguns professores de educação física e de outras disciplinas sobre a importância deste tema para a escola, e todos responderam que seria um tema interessante. Desta forma, considerámos oportuno desenvolver este tema e tentar perceber se as percepções de gravidade dos comportamentos de indisciplina por parte dos alunos eram semelhantes às dos professores.

Escolhido o tema, efetuámos o planeamento das atividades desta área e procedemos à leitura de artigos relacionados.

Após a pesquisa, elaborámos a pergunta de partida: “Indisciplina em sala de aula: Diferença na percepção de gravidade entre alunos e professores.”.

As principais dificuldades sentidas foram durante a pesquisa de artigos, nomeadamente a escolha de palavras-chave e de artigos geograficamente próximos de Portugal e atuais.

As estratégias implementadas foram as de pesquisar os artigos em várias bases de dados e no aconselhamento junto dos professores que se dedicam ao estudo deste tema.

Na segunda etapa de formação, elaborámos uma pesquisa de instrumentos que já tivessem sido validados pela comunidade científica e que permitissem “medir” as percepções dos comportamentos de indisciplina dos alunos e perceber se existiam diferenças nas percepções dos alunos e dos professores. Como não encontramos nenhum instrumento relativo ao nosso subtema (percepções de indisciplina escolar), depois de algumas conversas com o professor orientador de faculdade, chegámos à conclusão de que teríamos de ser nós a criar e validar o instrumento.

Assim, a primeira fase de validação foi criar uma lista de comportamentos de indisciplina destacados na literatura. De seguida, e de modo a contextualizar o estudo na realidade da escola, elaboramos um questionário a 10 professores de diferentes departamentos da EBSAA de modo a perceber quais desses comportamentos ocorriam na escola. Depois de realizada a filtragem desses comportamentos, construímos o protótipo do questionário que enviámos a três peritos do tema da indisciplina (professores universitários da área das ciências da educação), tendo em vista a validação do questionário por peritagem. Este questionário foi construído para avaliar a percepção de gravidade de comportamentos de indisciplina segundo dados da literatura (Costa, 2012; Lopes, 2013; Sun e Shek, 2012b; Yoncalik, 2010), que adaptámos ao contexto do nosso estudo. O instrumento era constituído por 31 itens em que o inquirido tinha que atribuir um nível de gravidade segundo uma escala de *Likert* de 10 pontos, onde 1 correspondia a “nada grave” e 10 a “muito grave”.

Quando recebemos o feedback dos peritos, procedemos às devidas alterações e fomos investigar as variáveis independentes do estudo. Para tal, recorreremos novamente à

literatura do tema onde encontramos um conjunto de variáveis de que os comportamentos de indisciplina dependiam.

Para DiPrete, Muller e Shaeffer (1981) os comportamentos de indisciplina relacionam-se com a falta de participação dos alunos nas aulas, com a interrupção das tarefas de aula e com desobediência às instruções do professor. Estes comportamentos são aqueles que perturbam/quebram as regras estabelecidas para o funcionamento da aula, colocando em risco o clima propício às aprendizagens (Estrela, 1992). Do ponto de vista dos alunos, a indisciplina é definida pelo conjunto de comportamentos que vão contra aquilo que o professor diz para fazer ou não realizar as ordens indicadas (Supaporn, 2000)

Como íamos aplicar o questionário a alunos e professores, as variáveis independentes foram diferentes para cada um dos grupos.

As variáveis independentes dos alunos referiam-se ao género, idade, número de repetências, profissão do pai e da mãe, ano de escolaridade, estatuto socioeconómico e o curso a que pertenciam, no caso dos alunos do secundário.

As variáveis independentes dos professores referiam-se ao género, idade, ciclo de lecionação, departamento a que pertenciam, disciplinas lecionadas e anos de serviço.

As variáveis dependentes do nosso estudo eram as perceções de gravidade dos diferentes comportamentos de indisciplina.

Para realizar a análise estatística decidimos pedir ajuda a professores da faculdade, pois a nossa formação inicial em métodos estatísticos e no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) não nos permitia realizar a análise de dados de forma completamente autónoma.

Após esta fase, foi-nos proposto pelo professor orientador, complementarmos a análise por fatores com a análise de todos os comportamentos. Este contributo permitiu-nos verificar a existência de diferenças significativas e de correlações entre professores e alunos, que a análise por fatores não permitiu.

Com o estudo dos resultados, constatámos que existiam diferenças significativas entre as perceções de gravidade dos alunos e professores, pois é em contexto de sala de aula que a relação professor-aluno e as suas perceções em relação à gravidade dos comportamentos, tem um impacto na dinâmica da aula e nas condutas que os professores adotam para resolver os problemas de indisciplina.

Segundo Haroun e O'Hanlon (1997) os alunos consideram que os professores têm responsabilidade em manter a disciplina em sala de aula e na escola, reportando que os alunos não têm responsabilidade em manter a ordem e a disciplina na escola, o que origina posturas diferentes no espaço de lecionação.

A conclusão destes autores, vai ao encontro dos nossos resultados, pois existiram diferenças significativas em alguns comportamentos de indisciplina, onde os professores apresentaram uma perceção de gravidade maior que os alunos, tal como Costa (2012).

Provavelmente, pelo facto dos alunos entenderem que não têm responsabilidade nos comportamentos de indisciplina, leva-os a ter uma perceção de gravidade menor que os professores. E estes últimos, por serem os agentes principais da aula, leva-os a considerar os comportamentos desviantes e que prejudicam a dinâmica da sessão, como mais graves.

No nosso estudo, os professores tendiam a percecionar com maior gravidade todos os comportamentos de indisciplina exceto dois que eram percecionados pelos alunos com maior gravidade (“entrar em conflito verbal com outro colega” e “agride fisicamente o colega”), provavelmente por serem comportamentos que estavam relacionados com a integridade psicológica e física dos seus pares.

De entre todos os comportamentos, os que foram percecionados tanto pelos professores como pelos alunos como os de maior gravidade foram a “agressão física a um colega” e o “gozar com o professor”. Este último pode ser justificado pelo facto do professor ser a autoridade em sala de aula, e o aluno não ter o direito de colocar em causa esse papel e querer-se igualar a um docente.

Para Haroun e O’Hanlon (1997), o professor poderia ter uma postura mais democrática na sala de aula, de modo a possibilitar uma aprendizagem num clima mais positivo. Contudo, o número elevado de estudantes nas salas de aula, torna difícil o papel dos professores em utilizar estratégias mais democráticas que assentem na autodisciplina dos alunos. Assim, é mais fácil para os professores manterem a disciplina através da autoridade, e desta forma os nossos resultados tenderem para uma perceção de gravidade mais alta para os professores do que para os alunos.

Agrupando os comportamentos em fatores, foi possível verificar que os professores mantêm uma perceção de gravidade mais alta, que existem diferenças significativas para o grupo de comportamentos relacionados com o “cumprimento das regras da aula” e “relação com o professor” e que o primeiro foi o percecionado como o de menor gravidade para alunos e professores, sendo mais baixo nos alunos.

Este facto pode estar relacionado com a importância dada aos colegas e aos professores como indivíduos. Deste modo, as regras podem ser percecionadas como menos graves pois não colocam em risco a integridade psicológica e física dos agentes de ensino e seus pares.

Relativamente às diferenças de perceção entre os alunos, estes percecionaram o conflito verbal com outro colega e as agressões físicas aos colegas como comportamentos muito graves. Para os alunos as agressões físicas e verbais são comportamentos que

prejudicam a aprendizagem (Sun e Shek, 2012a), e os alunos podem sentir-se mal e até mesmo ameaçados quando há hostilidade.

De acordo com Haroun e O'Hanlon (1997), os alunos mais jovens indicam que as regras da escola apresentam restrições ao comportamento dos alunos, focalizando a disciplina como a conformidade com essas regras. Por outro lado, os alunos mais velhos consideram a escola como uma "comunidade" organizada para apoiar o seu desenvolvimento escolar e que precisa da administração de certos valores para manter o *ethos* escolar. No nosso estudo a idade não teve grande influência na percepção de gravidade que os alunos têm dos comportamentos indisciplinados, e estes atribuíram, no geral, uma maior gravidade à interrupção da boa relação com os colegas e com o professor do que ao cumprimento de regras da aula. Também para Rosado e Januário (1999), a idade parece não influenciar os comportamentos inapropriados.

A utilização do telemóvel ou auscultadores na aula foi identificado pelos alunos como um comportamento de indisciplina grave, porém, à medida que a idade aumentava os alunos percecionavam com menor gravidade a ocorrência desse comportamento. Contrariamente aos resultados do estudo, Sun e Shek (2012a), que verificaram que nem todos os alunos consideram que o uso do telemóvel é um problema de comportamento, uma vez que, como os alunos referem, afeta apenas o indivíduo e o seu processo de aprendizagem.

O género dos alunos afeta a percepção de gravidade dos comportamentos de indisciplina, segundo Rosado e Januário (1999). As raparigas, habitualmente mais bem comportadas, percebem, também, os comportamentos inapropriados como de maior gravidade (Rosado e Marques, 1999). Apesar destas constatações, o nosso estudo não apresentou diferenças entre as percepções de gravidade dos comportamentos indisciplinados dos alunos do género feminino e do género masculino.

DiPrete et al. (1981) revelam uma fraca relação entre os autorrelatos de comportamentos de indisciplina dos alunos e o rendimento familiar. No estudo conduzido por estes autores, os alunos de famílias mais pobres têm maiores taxas de comportamentos de indisciplina, mas os alunos melhor comportados provêm de famílias com um estatuto socioeconómico (ESE) moderado ao invés de um ESE alto. Em oposição a estas evidências, no nosso estudo os alunos de ESE alto percecionaram com maior gravidade os comportamentos de indisciplina do que os alunos de ESE baixo e médio.

Por fim, para as diferenças entre as percepções de gravidade dos professores verificou-se que a variável género apresentava diferenças significativas na percepção de comportamentos de indisciplina. Estes resultados foram semelhantes aos de Gaudêncio (2001) que refere que, quanto ao género, as professoras apresentam uma percepção de gravidade maior aos professores. O mesmo autor afirmou que os professores de 2º ciclo

apresentam uma percepção de gravidade maior relativamente a estes comportamentos do que os professores de outros níveis de ensino, resultados contrariados pelo nosso estudo que verificou não existir associação entre o ciclo de lecionação e a percepção de gravidade.

Amado (2001) refere que a percepção de gravidade dos comportamentos de indisciplina dependem do grupo disciplinar do professor. Estes resultados contrariaram os encontrados por nós visto que não encontramos diferenças significativas nesta variável.

O facto das variáveis anos de serviço, ciclos de lecionação e idade dos professores não terem apresentado associações com as percepções de indisciplinas na EBSAA poderá sugerir que a escola tinha desenvolvido um bom trabalho de integração dos professores novos e que existia bastante comunicação (formal e/ou informal) entre os professores de vários ciclos de lecionação. Pareceu-nos que no caso desta escola existia um clima positivo que era caracterizado por um *ethos* (conjunto de valores, atitudes e comportamentos que caracterizam a escola, segundo Amado (2001)) em que os membros da Direção e docentes estavam em constante sintonia ao ponto de não existirem associações entre o ciclo de lecionação e as percepções de indisciplina.

Após a análise dos dados, o grupo reuniu-se várias vezes para preparar a apresentação do estudo à comunidade.

A apresentação do estudo foi marcada para dia 21 de maio de 2015 na casa rural da EBSAA.

Para tornar a exposição mais interativa com a plateia, a seguir à apresentação do estudo, foram desenvolvidas duas atividades: “o saco da indisciplina”, onde cada um dos participantes tinha que retirar um papel (onde estava representado um comportamento de indisciplina) de um saco, e posteriormente exemplificar como procederia para corrigir esse comportamento; e com a intervenção de um professor convidado, para dar o seu testemunho enquanto professor, uma vez que já tinha passado por várias escolas de meios diferentes.

Depois da receção feita aos convidados foram entregues questionários de satisfação a cada um. O objetivo destes questionários era saber a opinião dos presentes relativamente a quatro critérios: organização da sessão, estrutura do *power point*, oralidade dos comunicadores e pertinência do estudo. Para cada critério foi atribuído um valor de 1 a 5 (1- Detestei; 2- Não gostei; 3- Indiferente; 4- Gostei; 5- Gostei muito). Também foi apresentado um espaço onde os participantes poderiam colocar sugestões de melhoria. Os inquéritos foram preenchidos por doze indivíduos e os resultados médios foram bastante positivos, estando na sua maioria acima de 4 pontos.

Relativamente ao primeiro critério consideramos que a mudança de espaço da apresentação na última hora não teve influência negativa na opinião dos convidados. De

facto, apenas foi alterado o espaço sendo que a logística e a disposição da sala seriam semelhantes se a apresentação fosse realizada na casa rural.

A estrutura do *power point*, critério com níveis médios mais baixos, poderia ter obtido melhor classificação. Considerámos que, possivelmente, a apresentação dos resultados tenha sido confusa. Deveríamos ter destacado os comportamentos com diferenças significativas entre alunos e professores e apresentá-los separadamente de modo que todos pudessem verificar as médias de cada grupo.

Na oralidade dos comunicadores verificámos que a informação transmitida foi referida muito rapidamente. Este ritmo acelerado pode ser explicado pelos numerosos comportamentos estudados. Como a maior parte deles foram referidos na apresentação era necessário que essa informação fosse transmitida rapidamente para não prejudicar a dinâmica da apresentação. Mesmo assim, e visto que poderá ter causado alguma confusão, deveríamos ter apostado num ritmo de transmissão de informação mais lento de modo a que toda a plateia acompanhasse os resultados apresentados.

A pertinência do estudo foi apresentado como o critério que obteve melhor classificação. De facto a indisciplina é um tema sempre atual e pertinente pois tem influência negativa nas aprendizagens dos alunos. Sabendo que a maior parte da plateia eram professores da escola, verificámos que estes acharam o tema pertinente e enquadrado com as necessidades da escola, daí a obtenção do valor médio de 4,7 pontos neste critério.

Relativamente aos prazos de realização do estudo consideramos que o poderíamos ter realizado mais cedo. Apesar do imenso trabalho desenvolvido nas outras áreas do estágio e nas cadeiras da faculdade, o trabalho de investigação poderia ter sido quase finalizado nas férias da páscoa. Tal não aconteceu devido ao excesso de tarefas que cada estagiário tinha para realizar e também por alguma falta de organização nossa. Poderíamos ter abdicado um pouco dos trabalhos individuais e destinar mais tempo a este trabalho nessa altura.

O grupo concluiu então que o tema da indisciplina foi considerado pertinente à luz da realidade da EBSAA, contudo para fundamentar melhor a escolha do mesmo poderíamos ter realizado um levantamento de todos os documentos existentes na escola sobre indisciplina como as participações, os processos disciplinares e os relatórios do gabinete de prevenção e segurança (GPS). Se tivéssemos optado por esta abordagem poderíamos ter acesso aos números (números de participações e razões pelas quais os alunos eram enviados para o GPS) que complementassem a justificação e a pertinência do tema escolhido.

Apesar da direção da escola e os professores terem achado o tema pertinente, pensamos que este trabalho poderia ter tido mais utilidade prática se abordasse as estratégias de prevenção e remediação da indisciplina que a escola poderia adotar em anos letivos posteriores para diminuir o número destes comportamentos e, consequentemente, o

número de participações e de alunos no GPS. Poderíamos ter dado propostas mais concretas sobre a forma como estes comportamentos podiam ser modificados na escola, por exemplo com a lecionação da disciplina de cidadania/formação cívica, onde poderiam ser trabalhados de uma forma prática e lúdica os valores dos alunos, ou podiam-se realizar debates e palestras sobre a indisciplina, para que fosse possível discutir entre professores e alunos sobre este tema.

Este trabalho fez-me refletir sobre os comportamentos da minha turma, e sobre conversas informais que tinha com outros professores da escola, que consideravam que essa disciplina era muito importante na escola.

Assim sendo, e dentro da área 4 da minha formação, decidi propor uma hora de atendimento ao aluno, onde era possível ouvir os alunos sobre os seus problemas e realizar jogos que fomentassem a reflexão sobre os comportamentos de indisciplina.

Este projeto chegou a ser concretizado e melhorou o comportamento e as relações entre os alunos.

As conclusões retiradas no estudo, fizeram-me refletir mais uma vez sobre a postura do professor em sala de aula, e a necessidade de diálogo entre os professores e alunos para solucionar os comportamentos de indisciplina. O papel de autoridade do professor é bastante importante, mas também existe a necessidade de este ser flexível e perceber o lado dos alunos. Por exemplo, nas aulas de educação física não é permitido o uso de aparelhos eletrónicos, mas o professor poderia permitir que os alunos utilizassem o seu mp3 (por exemplo) durante o aquecimento, como meio motivacional para uma tarefa mais rotineira.

Provavelmente, com este tipo de sugestões não existiam tantos casos de desrespeito pelas regras da sala de aula. Contudo, é necessário realçar que o professor teria que ser coerente, isto é, agir sempre da mesma forma, para não colocar em causa a sua credibilidade.

Futuramente, irei continuar a utilizar esta estratégia de diálogo com os alunos, para perceber o que os leva a ter comportamentos de indisciplina, e em reflexão conjunta conseguirmos chegar a uma conclusão.

Área 3: Participação na Escola

Dentro da área 3, é pedido aos estagiários que participem na coadjuvação de um núcleo de desporto escolar e que concebam e implementem uma ação de intervenção adaptada às características e necessidades da escola. Relativamente à segunda atividade esta foi organizada ao longo da 2ª etapa de formação junto de um dos departamentos da escola numa ação direcionada para a promoção da saúde.

Desporto escolar

Tendo em conta a oferta de DE na escola, escolhi o núcleo de andebol que inicialmente era dirigido pelo professor orientador de estágio na escola.

As razões para a escolha desta modalidade prenderam-se com o facto da modalidade de andebol ser aquela onde me sentia menos à vontade; de ser uma modalidade na qual nunca aprofundei muito os meus conhecimentos para além da minha formação e daí apresentar algumas lacunas ao nível dos conteúdos curriculares; e por ser um núcleo destinado aos escalões mais novos (infantis A e B) o que me permitia alargar a minha formação para o 2º ciclo.

O DE é “(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (*Decreto-Lei n.º 95/91*, 26 de fevereiro). Mais ainda, deve basear-se num sistema aberto de modalidades que serão organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição.

Tem como missão proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Direção-Geral da Educação [DGE], 2013).

A atividade desportiva praticada ao nível do DE desenvolve potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens e para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo, verdade, respeito, solidariedade, dedicação e coragem (DGE, 2013).

O DE não deve assumir as mesmas formas para todos os alunos, as suas finalidades e objetivos devem ser comuns, mas a sua operacionalização deve reger-se por princípios de decisão local, ajustada a regras e orientações e de acordo com as características do contexto e dos seus destinatários (Maia da Silva, 2006).

Relativamente ao andebol, no DE existia apenas um documento que guiava as competições neste contexto, o Regulamento Específico de Andebol. A competição era destinada a todos os alunos matriculados em estabelecimentos de educação do ensino oficial particular ou cooperativo, aderentes ao Programa do Desporto Escolar do ano em vigência e corretamente inscritos nos grupos-equipa de andebol. As atividades de andebol do DE deveriam estar articuladas com as regras oficiais da Federação de Andebol de Portugal.

As escolas constituíam-se como as estruturas nucleares dentro do sistema educativo. Desta forma, o projeto do DE devia integrar-se de forma articulada e continuada num conjunto de objetivos gerais e específicos, no seu projeto educativo e constituir-se como parte integrante do plano de atividades das escolas.

O DE constituía-se como uma área transversal da educação, sendo instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão, na integração social e no desenvolvimento do desporto nacional, sendo que este deveria ser implementado, de uma forma efetiva, em todas as escolas e tornado acessível a todos os alunos.

Tendo em conta estes documentos e perspetivas, encarei esta área como um desafio, pois fugia à minha zona de confronto, uma vez que era uma modalidade onde tinha pouca experiência.

Primeiramente, os meus treinos começaram a ser realizados à terças e sextas, mas a adesão era pouca e a maior parte dos alunos que pertenciam a este escalão eram do 5º e 6º ano, logo propôs uma modificação no horário inicial permitindo que o 5º ano (turmas da tarde) pudessem ter uma oferta de desporto escolar (a única) à quarta-feira, e que o 6º ano (turmas da manhã) pudessem ter os treinos à sexta-feira.

Assim sendo, os treinos passaram a ser dirigidos às quartas-feiras das 12:25h às 13:10h e às sextas das 13:30h às 14:15h.

Contudo, a modificação dos horários não melhorou a adesão dos alunos ao núcleo, sendo que a maior parte das justificações prendiam-se com o não interesse pela modalidade, pelo facto de não puderem estar na escola a essas horas porque os encarregados de educação não o permitiam, ou porque tinham que utilizar esse tempo para o estudo/salas de estudo.

Em conjunto com a nova orientadora de estágio, chegámos à conclusão que era necessário até ao final do 1º período fazer uma ação de captação de alunos através de um torneio de andebol 5x5.

Autonomamente mas com o apoio da orientadora, organizei e dinamizei a ação. A mesma teve a adesão de 4 equipas de 7 alunos que após o torneio foram sensibilizados em participar no desporto escolar de andebol.

Uma vez que o torneio foi na penúltima semana de aulas e não existiram mais treinos, tive que reforçar a captação de alunos para o desporto escolar na 2ª etapa de formação.

Como os alunos eram em número insuficiente, para se participar nos torneios, e como ainda estava numa fase de recrutamento, o planeamento anual não foi realizado, e os objetivos dos treinos foram estipulados mensalmente e tendo em conta as dificuldades dos alunos, que estavam relacionados com os fundamentos (drible, passe, finalização e desmarcações) e na aplicação dos mesmos em contexto de jogo.

Relativamente ao quadro competitivo, este era composto por duas provas/torneios principais, o de abertura (no início do ano) e o de encerramento (no final do ano). Com base nos pontos que as equipas iam adquirindo em cada um dos torneios eram colocadas numa classificação geral, para no final do ano se encontrar o vencedor.

As principais dificuldades sentidas na 1ª etapa de formação, foram na dinamização dos treinos, uma vez que tinha algumas falências pedagógicas nos conteúdos do andebol e foi difícil expor os meus objetivos aos alunos sem o auxílio de um professor.

A estratégia que utilizei foi a revisão dos conteúdos abordados durante a licenciatura para este escalão e definir os objetivos que pretendia que os alunos adquirissem na componente individual ofensiva e defensiva.

Outra estratégia que utilizei foi a reflexão conjunta com a minha orientadora e outros professores do departamento e fora do contexto da minha escola, para que assim conseguisse ter um controlo sobre as atividades dos alunos mais fundamentada, e que estes me ajudassem a ter mais estratégias para implementar nos meus treinos.

Com as estratégias implementadas no início do 2º período, o núcleo de andebol teve uma maior participação dos alunos, principalmente nos treinos de sexta-feira. Isto deveu-se ao facto de ter continuado a promover o núcleo e de ter modificado a dinâmica dos treinos.

Os treinos começaram a assentar numa lógica de rendimento e evolução dos alunos a partir de jogos lúdico-pedagógicos, onde a partir do jogo desconstruído conseguia obter os objetivos pretendidos.

Tendo em conta o planeamento que elaborei, na 1ª etapa, para o meu grupo-equipa tentei sempre seguir a sua lógica e aplicá-lo em treino, mas devido aos constrangimentos de ter poucos alunos e, de muitas vezes ter que os recrutar para me acompanharem às concentrações, dificultava manter uma lógica de treino coesa.

Contudo, e tendo em conta todos os constrangimentos, foi notório que a experiência de torneio levou a que os alunos evoluíssem, que aprendessem as dinâmicas e espírito de grupo, e que o jogo se torna-se mais organizado.

Ao longo do período estive sempre autonomamente a guiar os treinos, logo o feedback que tinha sobre a minha prestação limitava-se às dificuldades que partilhava com os meus colegas estagiários, com outros professores dos núcleos de desporto escolar e com a minha orientadora que tinha a seu cargo outro núcleo com treinos à mesma hora que os meus.

No 3º período decidi realizar um projeto no núcleo de DE, pois os alunos iam ter poucas competições, e de modo a motivá-los a continuar no andebol construí um projeto que visava a competição entre os atletas do núcleo. O projeto tinha o nome de “Mostra os teus *skills*”, onde o objetivo era presentear os alunos com melhor técnica, tendo em conta os fundamentos do andebol.

Era constituído por 5 provas, onde os alunos eram “avaliados” e posteriormente recebiam um prémio caso fossem o vencedor. As provas eram: remate, passe, drible, velocidade e agilidade.

Este projeto foi aplicado duas vezes ao longo do 3º período e teve uma grande adesão da parte dos alunos, pois acabaram por participar atletas de outros escalões e géneros.

A implementação do mesmo foi bastante positiva, os atletas referiram por diversas vezes que gostavam deste tipo de torneios e que se deviam de realizar mais vezes.

Se o núcleo de andebol continuar a ser desenvolvido, seria interessante utilizar este projeto como ferramenta de avaliação dos atletas ao longo do ano, e assim perceber se estão a evoluir e o que podem melhorar. Podia ser aplicado no final de cada mês como momento de avaliação, e para cada prova poderia ser atribuído um prémio ao melhor atleta.

Para além de cada uma das provas, podia ser atribuído um segundo prémio ao atleta de cada mês para assim motivar mais alunos a participar nesta modalidade.

Considero que o conceito de desporto escolar na escola não está bem definido, e este apenas existe porque os professores que coordenam cada um dos núcleos considera que são importantes para a formação dos alunos.

Assim sendo, é necessário repensar o papel do desporto escolar na escola e começar a criar uma modalidade que identifique a mesma (tradição).

Como responsável pelo meu núcleo de desporto escolar, penso que tive uma participação muito ativa, não só na coordenação dos treinos mas também na transmissão dos valores do desporto, do espírito de equipa e da responsabilidade para com a modalidade.

Para além dos valores transmitidos, também consegui trabalhar com o grupo os principais fundamentos desta modalidade e foi notório que alguns dos alunos conseguiram evoluir tanto na técnica como na sua postura em jogo.

Penso que se continuarem com o grupo-equipa que formei, no próximo ano será possível melhorar os aspetos táticos do grupo e este pode-se começar a tornar uma modalidade com tradição, até porque existem muito alunos que praticam andebol a nível federado na escola.

Futuramente, e tendo em conta o que aprendi nos treinos desta modalidade, fiquei interessada em desenvolvê-la e em aumentar o meu conhecimento sobre a mesma. Sinto que com outro tipo de orientação poderia ter aprendido mais, mas o facto de ter ido à procura dessa informação através de livros e da minha orientadora, fez-me crescer de uma forma mais autónoma.

Sinto que ainda tenho muito para aprender, e que apesar de já ter orientado uma equipa de minibasquetebol durante quatro anos me permitiu responder a alguns problemas de uma forma mais rápida.

Esta experiência também me trouxe conhecimentos que consegui aplicar em aula, como a utilização de outro tipo de exercícios para os meus alunos trabalharem a matéria, ou até mesmo estar mais atenta aos aspetos críticos dos exercícios.

Dia da Atividade Física e Saúde

A semana da saúde é uma atividade desenvolvida na EBSAA e a sua organização é da responsabilidade dos professores do departamento de biologia. Todos os anos, na sua organização, esta atividade contava com o auxílio do NE que tem o objetivo de desenvolver atividades de integração entre participantes.

As atividades tiveram como objetivo (1) transmitir conhecimentos da área da saúde utilizando a atividade física, (2) promover a abertura da escola a elementos da comunidade extraescolar e (3) promover a interação entre os grupos de participantes.

Deste modo, organizámos um caça ao tesouro dentro da escola. Foi entregue um mapa da escola a cada grupo de participantes com a localização de cada posto. Em cada um dos postos estava um aluno ou dois do 12º ano (pertencentes à turma do meu colega de estágio e da orientadora de estágio na escola) que nos ajudaram neste dia. Em cada posto, os alunos tinham que efetuar uma tarefa/jogo para conseguirem ter acesso a uma pergunta e responderem à mesma. Os pontos eram contados através do êxito das tarefas propostas e das respostas dadas. As duas equipas que obtivessem mais pontos, jogavam um jogo final onde era achado o vencedor, que tinha direito ao prémio final.

Para promover a abertura da escola a elementos da comunidade exterior foi convidado um grupo de idosos da instituição URPICA (União de Reformados Pensionistas e Idosos do Concelho de Almada) e uma turma de 4º ano de uma das escolas básicas do agrupamento (EB1/JI nº 1 do Pragal). O convite direcionado à turma do 4º ano justificou-se pelo facto de muitos desses alunos, no próximo ano letivo, continuarem a sua escolaridade na EBSAA. Deste modo, puderam adquirir um maior conhecimento do espaço escolar e de alguns colegas e professores.

Nesta atividade também participou a turma de 9º ano da minha colega de estágio, que ajudou na criação dos grupos, onde se misturaram alunos de 9º com alunos de 4º ano para efetuarem os jogos.

A minha turma também foi convidada, mas o professor da disciplina que iriam ter nesse dia não o permitiu.

Como foi um dia de muito calor e o grupo de idosos tinha alguma dificuldade de locomoção, decidimos que apenas iriam efetuar algumas atividades do percurso do caça ao tesouro e ainda uma atividade de dança efetuada pelos alunos de 12º ano da turma do meu colega.

Para além destas atividades, decorreu durante a manhã toda uma segunda atividade de rastreios auditivos aberto a toda a comunidade escolar.

Por fim, e para finalizar a manhã, foi convidado um grupo de nadadores salvadores, pertencentes a uma associação que proporcionaram aos alunos do 12º ano um workshop sobre suporte básico de vida (SBV).

O balanço da atividade foi positivo, mas poderíamos ter tido em conta alguns aspetos. O questionamento prévio à instituição URPICA acerca das capacidades dos idosos que iam participar na atividade, deveria de ter sido realizado pois preparámos as atividades desconhecendo as limitações do grupo que iria participar.

Devido às limitações físicas dos idosos, tornou-se difícil realizar os exercícios de ginástica de manutenção previstos e desta forma os alunos de 12º ano acabaram por fazer uma demonstração das danças aprendidas nas aulas de EF. Esta foi a melhor opção uma vez que o percurso do caça ao tesouro também não estava adequado às capacidades dos idosos.

Uma forma de adequar o evento aos idosos seria fazer uma mostra de atividades ou um espetáculo, para que eles estivessem mais tempo sentados e em repouso. Neste sentido, poderiam ser aproveitadas as competências dos alunos da escola nas atividades físicas que praticam para demonstrá-las aos idosos. Por exemplo, existiam alunos da turma do 12º ano que estavam na organização da atividade que praticavam ginástica rítmica, pelo que poderiam apresentar uma coreografia. Outra forma de incluir os idosos em atividades diferenciadas seria promover a prática de jogos tradicionais e populares.

O evento não iniciou à hora estipulada porque os utentes da URPICA e os alunos do 4º ano chegaram atrasados, o que levou a que os jogos planeados para a caça ao tesouro ficassem condicionados em termos temporais. Este atraso gerou uma ligeira confusão na organização inicial das equipas, porque os participantes foram chegando em horas diferentes e havia uma incerteza sobre a inclusão ou não dos idosos na caça ao tesouro, e, desta maneira, os grupos não conseguiram realizar os jogos todos.

No decorrer da própria caça ao tesouro constatou-se que todos os participantes demonstraram estar empenhados nas tarefas, contentes com os colegas e motivados para apresentar as melhores prestações. Considerámos também que as atividades e as perguntas estavam bem planeadas e formuladas, estando adequadas à faixa etária dos participantes.

Um outro aspeto que poderia ser melhorado seria ao nível da organização da atividade, parecendo ser necessário efetuar uma reunião com os alunos que faziam parte da organização do evento de modo a explicar a atividade, os jogos, os postos em que os alunos iam ficar, o que tinham de fazer, que materiais iriam ser utilizados e como montá-los no seu posto. Sendo assim, teria sido importante avisar atempadamente estes alunos, os colegas de EF, uma vez que iríamos utilizar os espaços onde eles iam dar aulas, e a Direção da EBSAA, para informar acerca da atividade e tratar de todos os aspetos burocráticos com antecedência.

No fim do caça ao tesouro não conseguimos acompanhar adequadamente as outras atividades que estavam a decorrer, nomeadamente os rastreios auditivos e o *workshop* do suporte básico de vida. Em eventos futuros tem de ser garantida uma maior margem de tempo entre atividades, para garantir uma segurança caso hajam atrasos ou imprevistos.

Depois de realizadas as atividades foram entregues inquéritos de satisfação a cada participante. O objetivo destes questionários era saber a opinião dos presentes relativamente a três critérios: a organização e dinamização das atividades; a interação entre os grupos convidados; e a pertinência/importância das atividades. Para além disto foi apresentado um espaço onde os participantes poderiam colocar sugestões de melhoria.

Todos os critérios demonstraram que os participantes acharam boas as atividades, destacando-se a pertinência da realização de atividades deste género.

As sugestões apresentadas referiram-se ao tempo da atividade, onde os participantes consideram que deveria ser maior e à frequência deste tipo de atividades, considerando que devem ocorrer mais vezes ao longo do ano letivo. Foi também referido pelos alunos que faziam parte da organização, que era necessário avisar com antecedência sobre quais as funções que iam desempenhar e como.

Posso concluir que esta atividade foi bastante gratificante para a escola, pois cumpriu com um dos objetivos do PEE; promoveu a oportunidade dos alunos do 4º ano conhecerem o espaço da escola que iram frequentar no próximo ano, e também perceber como é que é o ambiente da mesma, através das relações que estabeleceram com os alunos do 9º e 12º anos; foi importante para a escola, pois sendo esta uma fonte de educação acabou por proporcionar uma atividade de enriquecimento pedagógico; com esta atividade a escola contribuiu para a melhoria da saúde pública, através da iniciativa dos rastreios auditivos disponível para toda a comunidade escolar e participantes; por fim permitiu trabalhar um dos aspetos da formação de professores que é a construção de projetos pedagógicos na escola.

Assim sendo, poderei utilizar estes ensinamentos como base para outros projetos que poderei aplicar noutras escolas. Foi uma experiência muito enriquecedora, onde adquiri as bases para a construção de projetos aliciantes e que tragam contributos positivos noutras instituições.

Área 4: Relações com a comunidade

O trabalho realizado nesta área teve como objetivo o desenvolvimento de competências ao nível da relação entre a escola e o meio envolvente. Uma vez que o diretor de turma é o professor mais próximo da sua turma, a formação inicial de professores propõem o acompanhamento e a coadjuvação deste professor. É através deste que se faz a ligação entre os vários intervenientes da comunidade escolar – encarregados de educação, escola, professores e alunos.

Estudo de Turma

O estudo de turma teve o objetivo de caracterizar a minha turma de modo a expor as principais características dos elementos e dos seus relacionamentos. Estas informações contribuíram para um conhecimento mais profundo da turma em geral e de cada aluno em particular.

As informações que foram retiradas deste estudo não se destinaram apenas ao professor de educação física. Estas tiveram utilidade para os professores de outras disciplinas na medida em que ajudou a perceber os contextos do quotidiano dos alunos e as suas relações com os colegas. Informações que puderam ser determinantes na formação de grupos, na construção da planta da sala de aula e no tipo de trabalhos que os alunos preferiam realizar (individual ou em grupo).

Para realizar esta caracterização utilizei dois instrumentos de recolha de informação. O primeiro foi um questionário de caracterização geral do aluno que contemplava três dimensões: a académica, a desportiva e a quotidiana. O segundo instrumento foi o estudo sociométrico que apresentou três dimensões: a social, a académica e a desportiva.

O estudo de turma foi realizado no final do 1º período e foi apresentado no conselho de turma aos professores da turma em estudo, referindo os dados obtidos e estratégias para incluir todos os alunos na dinâmica da turma. Os contributos dos professores ajudaram-me a reformular essas estratégias e a completar algumas conclusões que o estudo me trouxe.

As principais conclusões do estudo foram as de que de um modo geral puderam ser salientadas duas pessoas que eram apresentadas como líderes da turma pelo seu carácter de liderança, sendo muitas vezes mencionadas nas dimensões sociais e desportivas.

Uma terceira aluna apesar de ter tido menos ocorrências foi mencionada por muitos alunos na dimensão académica, logo a sua nomeação de líder é diferente das duas anteriores.

As três alunas não apresentaram ninguém que as rejeita-se.

Por outro lado, dois alunos da turma foram apontados como os mais rejeitados juntamente com um terceiro colega, mas por razões específicas do seu carácter e comportamento junto dos colegas, que muitas das vezes, e mais para o final do ano, se indignavam com essas atitudes que prejudicavam o bom funcionamento da aula.

Em termos específicos é importante referir que uma aluna da turma em todas as suas respostas rejeitava uma das alunas do grupo dos rejeitados, e esta rejeitava-a também, logo pode-se concluir que ambas não conseguiam estabelecer uma relação de preferência. Uma das alunas, nomeada como a mais popular, em todas as suas respostas negativas nomeia a mesma aluna rejeitada anteriormente (à exceção da última questão) mas esta acaba por a escolher na sua nomeação de preferência para a dimensão social, o que podia revelar que esta queria integra-se no grupo da líder mas esta última não o permitia.

Uma terceira aluna também apontava como sua principal rejeição em duas questões a aluna anterior e esta escolheu-a em duas dimensões, o que pode revelar que assim como no caso da líder a rejeitada queria integra-se no grupo desta aluna mas esta não o permitia.

Tendo em conta que foi a aluna que revelou sempre uma personalidade tímida e de não integração na turma (tendo em conta as aulas de educação física, o que observava durante o recreio e aquilo que era falado nas reuniões de turma), era compreensível que não estivesse integrada.

No final do estudo foram apresentadas estratégias que visavam solucionar os problemas da turma, que promovessem uma melhoria das relações dos alunos bem como a de cada aluno e dos seus objetivos pessoais a fim de alcançarem todos, o sucesso num clima positivo e de aprendizagem constante.

Assim sendo, as soluções apresentadas em conselho de turma foram as seguintes:

- Rotinas de estudo dos alunos;

Nas disciplinas mais dedicadas ao estudo intensivo e ao trabalho em casa era importante que os professores percebessem juntos dos alunos que tinham um aproveitamento negativo, se os mesmos acompanhavam a disciplina com estudo complementar, não só dos trabalhos que eram enviados pelos professores para casa mas se existiam rotinas de estudo.

Nesta estratégia eu tentei também ter um papel mais ativo e perceber quais eram as dificuldades dos alunos e em que disciplinas, apelando sempre para que estes se aplicassem.

- Apoio individualizado;

Este apoio já acontecia nas disciplinas de matemática e português mas por exemplo na minha disciplina de educação física, era interessante, dispensar 45 minutos do horário escolar para ajudar os alunos nas matérias onde apresentavam maiores dificuldades de forma individual e com a ajuda do meu núcleo de estágio.

Este apoio poderia ser dirigido durante duas semanas com a frequência de 1 a 2 tempos de 45 minutos durante a semana.

- Música, como meio de aprendizagem;

Uma vez que a maior parte dos alunos nos seus tempos livres gostava de música, e como durante as minhas aulas foi pedido várias vezes para se colocar música aquando da realização dos exercícios, penso que era um meio de motivar os alunos para a aprendizagem e também para a sua concentração na aula e nas tarefas que estavam a realizar.

Eu utilizei esta estratégia nas minhas aulas, principalmente nos momentos que os alunos menos gostavam, como por exemplo a corrida. Assim, enquanto ouviam a música abstraíam-se do facto de não estar a gostar do exercício e acabava por ser um momento positivo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

- Participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar do se educando;

Foi notório, que os encarregados de educação não tinham um papel ativo na vida escolar dos alunos. Sendo este um dos objetivos do projeto educativo de escola, o de aproximar os encarregados dos seus educandos, penso que teria sido importante promover atividades conjuntas com os mesmos ao nível da educação física (por exemplo num jogo de futebol pais contra filhos) ou até mesmo nas restantes disciplinas (por exemplo na realização de *workshops* com experiências de física e química).

Contudo era bastante complicado promover esta atividade porque os pais eram muito ausentes e com turnos de trabalho complicados.

- Alunos rejeitados deveriam ser integrados nos grupos com os quais gostariam de trabalhar;

Uma das alunas, apontada como uma das mais populares da turma, teve a responsabilidade de integrar, a principal aluna rejeitada no seu grupo, pois era a que tinha mais à vontade e facilidade em se dar bem com toda a turma.

Foram inúmeras as tentativas de poder integrar a aluna, mas esta fazia para que não fosse integrada o que dificultava o êxito das minhas estratégias, desde chamar à atenção aos alunos, até a de ser sempre a primeira a ser escolhida na formação de grupos.

A principal dificuldade que senti na elaboração do estudo de turma foi o tratamento de dados e a apresentação de estratégias, porque não tinha experiência na área do ensino e existiam problemas e relações na turma que não eram tão evidentes na minha disciplina.

A estratégia que adotei foi conferenciar com os meus colegas sobre o que poderia fazer para melhorar essas relações.

Acompanhamento da Direção de Turma

Em Portugal a figura do DT tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica desenvolvida entre os alunos de modo a promover o sucesso das suas

aprendizagens (Favinha, Góis, e Ferreira, 2012). Este deve assumir “(...)a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, [...] em ligação com os pais e encarregados de educação”. (*Decreto Regulamentar n.º 10/99*, 21 de julho, p. 4492).

Logo, o diretor de turma é o agente de ensino mais próximo da vida escolar dos alunos, tendo um papel preponderante na boa gestão dos assuntos burocráticos e problemáticos.

A minha participação nesta área começou pela leitura dos planos individuais dos alunos (PIA) onde estão registados os dados escolares de todos os ciclos de escolaridade.

Após esta leitura, cruzei os dados recolhidos relativamente ao número de alunos que vieram de outras escolas, que reprovaram o ano, que eram de outras turmas, que tinham necessidades educativas especiais e que tiveram planos de acompanhamento pedagógico no ano passado, com os dados recolhidos no primeiro questionário de caracterização da turma, aplicado na primeira aula do ano.

Após o cruzamento de dados, também foram realizadas conversas junto dos antigos professores da turma e junto da diretora de turma para perceber como é que se caracterizava a mesma.

Após esta caracterização, auxiliei a minha diretora de turma na marcação e justificação de faltas e na organização do dossiê da direção de turma.

Muitas das vezes, aproveitava os momentos que estava com a diretora de turma, para poder partilhar problemas que aconteciam na minha turma e esta acabava por partilhar também comigo os seus para juntas conseguirmos encontrar estratégias para colmatar essas situações.

Contudo, com a entrada do programa INOVAR, que é um programa de gestão da turma realizado em formato informático, onde todos os professores tinham acesso à lista de alunos e automaticamente podiam efetuar a marcação das faltas na sua aula, sem ter que recorrer ao livro de ponto, veio colocar em causa as funções burocráticas do diretor de turma, apesar de este continuar a assumir outras competências, como o acompanhamento da evolução dos alunos e dos problemas da turma.

Penso que o papel deste ficou mais simplificado, e o tempo que era despendido a transformar faltas do livro de ponto em faltas em formato digital, veio permitir que o diretor de turma tivesse mais tempo para se centrar nos problemas da turma.

Com a entrada deste programa, a diretora de turma começou a não precisar da minha ajuda e desta forma deixei de ser tão ativa no acompanhamento da direção de turma.

Contudo, desde o início do ano que ouvira nos conselhos de turma e também junto da professora diretora de turma, que os alunos nas suas aulas tinham uma grande necessidade

de ter alguém que os ouvisse e que os pudesse auxiliar na procura de soluções para resolver os seus problemas, que podiam ser do âmbito familiar ou até mesmo de escola e convivência com os colegas.

Visto que a minha turma demonstrou sempre alguma dificuldade em manter um clima positivo entre colegas e até mesmo entre professor- aluno, considerei que era necessário construir um projeto que melhorasse a dinâmica da turma e permitisse que os alunos tivessem um espaço/hora para partilhar os seus problemas. Assim foi construído o projeto: “Hora de atendimento ao aluno”.

Hora de Atendimento ao Aluno

Tendo em conta os resultados obtidos no teste sociométrico realizado à turma no final do 1º período, e também dos testemunhos dos professores aquando do conselho de turma, considerei pertinente elaborar um projeto que se destinasse a ter um momento no horário da turma dirigido exclusivamente aos alunos.

O facto de a escola não ter como oferta um bloco de formação cívica onde para além de se resolverem problemas burocráticos também podiam ser trabalhadas outras dinâmicas da turma, prejudicava as aulas da diretora de turma que acabava por despende tempo da sua disciplina curricular para auxiliar os alunos nos seus problemas escolares e nos aspetos de gestão da assiduidade.

Para além deste problema, a turma revelava (no teste sociométrico) três alunos rejeitados e vários subgrupos que impediam um clima favorável de entreajuda e espírito de grupo.

Tanto nas minhas aulas como nas aulas dos restantes professores foi revelado que os alunos tinham necessidade de falar connosco partilhando os seus problemas e outras situações do seu dia-a-dia, vendo no professor o papel de ouvinte e conselheiro.

O seguinte projeto tinha como principais objetivos:

- Promover o acompanhamento dos alunos, contribuindo para a resolução de alguns problemas da turma;
- Melhorar as relações afetivas na turma;
- Organizar sessões conjuntas com os principais grupos de alunos, com vista a promover uma maior coesão;
- Desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência;
- Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida escolar;
- Promover valores de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros;
- Discutir e construir regras/normas de conduta adequadas;

- Criar um espaço de diálogo e reflexão sobre assuntos específicos apresentados pelos alunos.

Assim como existe uma hora de atendimento ao encarregado de educação, que nesta turma tinha um papel pouco ativo, considerei que era necessário existir uma hora de atendimento ao aluno pelas razões apresentadas anteriormente.

Durante esta hora, foram realizados jogos de dinâmica de grupo juntamente com a discussão de temas/problemas comuns à turma, onde todos podiam participar sem ser em regime obrigatório.

Tive sempre a presença de 6/8 pessoas da turma de forma regular, o que deu para realizar um trabalho positivo com as alunas e o feedback recebido era de que esta hora era bastante importante e que devia de existir à mais tempo.

Penso que se tivesse começado mais cedo com a hora de atendimento, teria tido ainda mais adesão e poderia ter modificado mais comportamentos negativos na turma do que aqueles que foram trabalhados. O facto de ser um momento pouco formal, onde os alunos podiam estar bastante à vontade, permitia quebrar o desconforto que existia em partilhar os seus problemas com a turma e o professor.

Considero que esta hora deveria de continuar a ser aplicada na escola, após cada diretor de turma efetuar um estudo sociométrico ao longo do 1º período, para assim poder adequar as temáticas a serem trabalhadas nestas horas.

A área 4 do guia de estágio 2014/2015, era a área com a qual eu nunca tinha trabalhado, e sentia-me pouco preparada para intervir. Percebi que era uma área que me ia possibilitar ser mais criativa de modo a conseguir inovar no estágio, trazendo contributos positivos para os alunos e para a escola. Inicialmente tive muitas dificuldades, até porque o horário de atendimento sobrepunha-se com outras obrigações do estágio (aulas), o que me impedia de ir às reuniões com os encarregados de educação.

Constatei porém, que existia uma grande organização da parte da escola. Primeiro porque existia um professor responsável pelos diretores de turma, que informava cada professor sobre os aspetos mais legislativos uma vez que era o representante dos DT e a pessoa mais próxima ao conselho executivo.

Depois, porque antes de cada reunião, era enviado um modelo com todos os passos necessários para a realização da mesma, o que uniformizava o processo e garantia que todos os pontos eram trabalhados.

Os dados recolhidos ao longo do ano através do estudo sociométrico, das aulas, das conversas com a DT e com os restantes professores, ajudaram-me a resolver muitos dos problemas que tinha com a turma. Por outro lado, e o facto de ter realizado o projeto da “hora

de atendimento ao aluno” permitiu-me aprofundar outras áreas como a reflexão sobre os valores pessoais, comportamentos de indisciplina e as relações entre os alunos.

Sei que adquiri as bases para, futuramente, conseguir levar a avante esta função, e que o trabalho em equipa é essencial para o bom funcionamento da turma.

Conclusão

Este foi sem dúvida, o ano mais importante e difícil da minha vida universitária. Todos os momentos foram extremamente importantes para o crescimento pessoal, todas as reflexões efetuadas ao longo do ano, que por vezes eram um pouco exaustivas, foram os momentos chave e que me permitiram reformular as minhas ações para tentar aproximar-me do papel de um professor de educação física.

Sei que este foi o início de muitos anos de aprendizagem, pois nesta profissão o professor está em constante atualização, principalmente porque se convive com pessoas, que partilham as suas experiências, e eu juntamente com a base que me foi dada ao longo deste ano de estágio, tentarei replicar algumas delas nas minhas aulas, num futuro que espero que seja próximo.

Ao ter realizado uma última leitura ao que foi redigido, posso concluir que a aprendizagem foi uma constante, que foi um estágio dinâmico pois nunca parei de procurar estratégias que trouxessem contributos positivos aos meus alunos e a mim mesma. Foi um estágio que teve uma evolução positiva, pois no 1º período cometi vários erros, muitos deles por inexperiência, mas também por falta de organização. Mas no 2º e 3º período, desvaneceram, e outros desafios mais complexos foram aparecendo.

Realizando uma análise geral a todas as áreas de formação, sinto que apesar de ter trabalhado e exposto as mesmas de uma forma mais individualizada, sei que as mesmas estão interligadas, e que as dificuldades que tinha em certas áreas também existiam nas restantes.

O trabalho efetuado na área 1, teve muita influência da área 4 porque estava relacionada com a caracterização da minha turma e com o projeto que efetuei com a mesma. Sinto que se este projeto tivesse sido efetuado mais cedo, se calhar muitos dos problemas que tive na turma eram colmatados, desde o empenho, motivação e comportamento.

A área 2, também teve um peso muito grande em todas as áreas, porque era um problema da escola, da turma e do desporto escolar. A indisciplina está presente em muitos momentos das aulas e dos treinos, e os contributos deste estudo, também me fizeram refletir sobre o facto de muitos desses comportamentos poderem ser trabalhados através do diálogo entre professor-aluno, onde cada um daria o seu perceção de gravidade sobre os

comportamentos de indisciplina, e através da argumentação, o professor poderia levar à razão os alunos.

A área 3, para além da influência da área 2, também teve das duas restantes, porque os conhecimentos e as experiências da 1ª área permitiram-me melhorar a minha conduta enquanto treinadora de uma equipa, e as características da minha turma (área 4), permitiram-me refletir sobre alguns alunos do meu grupo-equipa, que eram parecidos com certos alunos meus, e que estratégias poderia adotar para os levar ao sucesso.

Tendo em conta cada uma das áreas, e realizando uma breve conclusão, posso constatar que o plano de formação elaborado foi o início das reflexões efetuadas sobre o estágio. Este documento foi construído, com base na minha experiência académica, e pelas poucas aulas que tinha dado à minha turma. Foi bastante importante porque me preparou para rapidamente encontrar estratégias para aplicar sobre as minhas dificuldades.

Relativamente à área 1, o balanço também é positivo, os meus planeamentos tornaram-se mais simples, práticos, e as dificuldades de perceber quais os objetivos que se enquadram a certos níveis foram ultrapassadas. Como aproveitei o facto de estar em estágio para experimentar várias formas de avaliar os alunos, posso concluir que todos esses instrumentos são práticos e acessíveis mediante o contexto e aquilo que queremos avaliar, por exemplo, se quero avaliar situações mais criteriosas, o recurso a vídeo é essencial e garante mais tempo de prática na aula, bem como os níveis de motivação mais altos.

Por último, a minha condução, que era o aspeto mais prático e próximo dos alunos, para o qual trabalhei e refleti mais, foi onde senti uma maior evolução positiva.

Quando comecei o estágio tinha muitas crenças de como deveria ser um professor, mas percebi ao longo do ano de estágio que nem todas as crenças podem ser postas em prática, e que por vezes é preciso parar, refletir, e mudar radicalmente de postura para com uma turma.

Sei que é a área onde tenho muito para aprender, mas também sei que é através da experiência que o vou conseguir.

Relativamente à área 2, o balanço também é positivo, pois o tema era pertinente para a escola, trouxe um momento de discussão interessante e de bastante partilha, mas sinto que poderíamos ter realizado o trabalho de outra forma, isto é, com mais tempo, poderíamos ter realizado uma recolha das faltas e participações disciplinares na escola, e perceber que tipo de comportamentos eram mais usuais.

Ao ter estado à frente de um grupo-equipa de DE, de uma modalidade que pouco conhecia para além dos conteúdos lecionados nas aulas de EF, foi um grande desafio, e sinto que através das partilhas efetuadas em NE, com a orientadora e com outros professores, consegui evoluir positivamente, e trabalhar com um grupo coeso ao longo do ano.

Por fim, na área 4, o projeto que implementei teve um balanço positivo, as atividades efetuadas foram motivantes para os alunos, que vinham de propósito mais cedo para a escola, para poderem estar na hora de atendimento ao aluno. Sinto que me aproximei mais da minha turma, e que estes também sentiam facilidade em partilhar os seus problemas comigo.

O trabalho em NE foi a parte mais importante deste estágio, pois foi bastante positivo, o grupo era bastante unido, e apesar de termos começado mal o ano com os nossos atrasos, estes nunca prejudicaram o grupo, e através de uma boa organização conjunta conseguimos ter sucesso.

Contudo, sei que existem áreas que devo melhorar e aprofundar os meus conhecimentos. A subárea da condução será aquela onde irei trabalhar mais, não só porque é a mais próxima dos alunos, mas também porque foi aquela onde senti mais dificuldades. Futuramente, terei que aprofundar o meu conhecimento técnico-tático das matérias, pois ainda tenho algumas dificuldades em ter uma intervenção precisa nos aspetos críticos dos exercícios dos alunos. Para além disto, também irei observar mais aulas e conversar com outros professores para perceber o que eu posso mudar.

Outro aspeto que também tenho que mudar é a minha organização do início do ano. Se pudesse voltar atrás, esta era a principal mudança que faria no meu processo de formação, pois sei que influenciou negativamente o meu planeamento.

Aquilo que poderei fazer é após a avaliação inicial estabelecer datas para não atrasar o trabalho, e aproveitar o facto de já ter elaborado vários documentos neste estágio para servirem de base para o meu planeamento.

Concluo que o ano de estágio foi positivo, que aprendi e que sinto que evolui. Ao finalizar este estágio, termina uma etapa muito importante da minha vida: o fecho de uma vida académica, e o começo de uma vida a trabalhar naquilo para a qual sempre estudei.

Referências

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, H. M., Cortesão, L., Pacheco, A. J., Fernandes, M., & Santos, L. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: ASA.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física: Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, (32), 121–133.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Carreiro da Costa, F. (1990). A elaboração do projecto de programas de educação física. *Revista Horizonte*, 6(35), 1–12.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física* (Dissertação de doutoramento não publicada). ISEF-UTL, Oeiras.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Corda, M. (1991). *Indisciplina na escola: Atribuição causal da indisciplina em professores, alunos e encarregados de educação* (Monografia de licenciatura não publicada). FMH-UTL, Oeiras.
- Costa, M. (2012). *A gravidade da indisciplina: Percepções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República* n.º 47 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. *Diário da República* n.º 168 - I Série-B. Ministério da Educação. Lisboa.
- DiPrete, A. T., Muller, C., & Shaeffer, N. (1981). *Discipline and order in American high schools*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Programa do desporto escolar 2013-2017*. Acedido em 9/11/2015:
http://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/Programa%20do%20Desporto%20Escolar%202013_2017_3.pdf.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas E Problemas*, 9(1), 1-26.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação sumativa: Algumas notas. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3(40), 70–91.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V., Moreira, L., & Sarmento, P. (2005). Time Management Session System (GTS). Apresentado no AISEP 2005 World Congress, Active Lifestyle: The Impact of Education na Sport, Lisboa.
- Gaudêncio, J. (2001). *Os professores e a indisciplina: Crenças e práticas* (Tese de mestrado não publicada). FMH-UTL, Oeiras.
- Haroun, R., & O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49(3), 237–250.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em educação física. *Horizonte*, 1(4), 127–131.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de educação física: Ensino básico, 3º ciclo (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da educação.
- Lee, A. M., & Solmon, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest* 44(1), 57–71.
- Lopes, J. (2013). *A indisciplina em sala de aula: Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar* (Tese de mestrado não publicada). Universidade dos Açores, São Miguel.
- Maia da Silva, M. (2006). *O desporto em Portugal: A experiência do desporto escolar no continente e nas regiões autónomas da Madeira e Açores* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Moreira, L., & Ferreira, V. (2008). *Pedagogia do Desporto- Programa de Observação da Sessão de Educação Física e Desporto*. Lisboa: FMH-UTL.
- Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física*. Lisboa: FMH-UTL.

- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física* (Dissertação de doutoramento não publicada). FMH-UTL, Oeiras.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53–64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto: Estudos 7* (pp. 27–47). Qruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Januário, N. (1999). Percepção de incidentes disciplinares: Estudo da variabilidade da percepção de incidentes disciplinares entre grupos de alunos diferenciados pelo género, idade, cultura juvenil de pertença, categoria sócioprofissional dos pais, nível de sucesso escolar e grupo étnico. *Ludens*, 16(3), 17–33.
- Rosado, A., & Marques, R. (1999). Indisciplina em Educação Física: Estudo da variabilidade de comportamentos perturbadores em função do ano de escolaridade e do nível dos alunos em Educação Física. *Ludens*, 16(2), 5–10.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (1999). *Pedagogia do desporto: Estudos 6*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sun, R., & Shek, D. (2012a). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–8.
- Sun, R., & Shek, D. (2012b). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–8.
- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator*, 57(3), 124–135.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280-297.
- Yoncalik, O. (2010). Students' misbehaviors in physical education lessons: A sample from Turkey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59–86.